PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

TOMO I

Américo Badillo Veiga

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

Américo Badillo Veiga

© Fundación One-Respe 2013

Diseño: Lloyd Díaz (Octopod)

Fotografías: Magio Mojica / Oné Respe

Todos los derechos reservados.

INDICE

Indice 3

Prologo al Informe de Investigación 5

Capítulo 1: Introducción: Pedagogía de la Tierra y Textos Escolares 9

Capítulo 2: Polvo Eres...Suelo, Tierra y Textos Escolares 19

Capítulo 3: La Célula, Los Seres y Los Ecosistemas: ¿Dónde Queda la Vida? 45

Capítulo 4: Cuando las/os Maestras/os Hablaron del Cuerpo 69

Capítulo 5: Desde Fuera de La Vida 77

PROLOGO AL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Este informe recoge aspectos principales de la reflexión sobre la relación entre Sociedad y Naturaleza según aparece en los textos escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica empleados en la escuela dominicana en el periodo 2010-2012, que llevaron a cabo, de manera conjunta, el Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: ONE RESPE y la Fundación Propa-Gas.

La investigación sobre los textos escolares marchó a la par con el Programa "Educación, Sociedad y Naturaleza"[1] de seguimiento y formación, en talleres y visitas de acompañamiento a 50 maestras/os del sector público de Santiago, La Vega, Constanza, San Cristóbal y Haina. El programa de seguimiento procuró propiciar el diálogo entre el Equipo y las maestras, incorporar a éstas a la reflexión sobre la escuela dominicana y recabar información respecto de la(s) práctica(s) didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, así como de la cultura del aula, la escuela y la comunidad.

Un tercer componente significativo del proyecto consistió en la elaboración de juegos y de materiales educativos: cinco cuentos sobre el medio ambiente y la relación con la Naturaleza a emplear en el Primer Ciclo de Educación Básica; varios rompecabezas en madera con motivos de la Naturaleza; un "Memory" cuya temática es la de los animales endémicos y/o en peligro de extinción; un juego de mesa en el que pueden jugar algunos o todos/as los/as estudiantes de un curso, llamado "La Excursión", e instrumentos musicales elaborados con materiales reciclados. Además llevamos a cabo un sondeo en las escuelas de "la canción que se canta en la escuela".

Esta investigación da continuidad a una que concluimos en el otoño del 2007 y publicamos bajo el título de "Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos"[2].

Decíamos entonces y reiteramos que: "Los textos escolares no son ventanas abiertas a la realidad, ni espejos fieles o ingenuos, ni meras ayudas-instrumentos. Son propuestas ideológicas. Modos complejos y cómplices de ordenar y presentar selecciones parciales de conocimiento, en su versión predominante y oficial y de curso obligado. Son compendios de sentido; de significados, verdades y mundos. Son instrumentos de socialización y de disciplina. Son evidencias, productos culturales que ordenan, sistematizan y maquillan un conocimiento, redes de tradiciones y de conocimientos considerados "potables", convenientes, pertinentes, adecuados para transmitir a "las nuevas generaciones", a "los/

1 Ocelesstés Barlatier es Sinning (Pretensión, Pedagogía de la Tierra

2 ONE RESPE (2007) Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos. Santiago, República Dominicana: ONE RESPE

as futuros/as ciudadanos/as". Son tapas del "pan de la enseñanza". Compendian lo que el niño y la niña, dominicanos/as, pueden y al menos deben saber y "deseamos" que sepan. Los libros de texto no son espejos, son representaciones y, en el caso dominicano, como en tantos otros países, son mercancías..."[3]

La investigación que hemos llevado a cabo reafirma la pertinencia del uso de los textos escolares como objetos privilegiados a examinar en el estudio de la cultura escolar, incluido en ésta el currículo, en sus distintas dimensiones. Los resultados de este ejercicio invitan a dar continuidad y ampliar esta línea de investigación y reflexión sobre "el mundo de la escuela", las prácticas culturales que sostienen, las propuestas pedagógicas y curriculares, incluyendo las ecológicas, los entramados ideológicos presentes en la escuela dominicana[4].

La investigación atañe de manera particular a las personas e instituciones, sobre todo educadores/as, interesados/as en la práctica y en los temas de la educación ecológica, ambiental, y de la crisis ambiental, en y fuera de la escuela pues, ¿ de qué vale incorporar, integrar la educación ecológica o ambiental como eje transversal o como unidad temática del programa educativo, o de la actividad educativa si, como hemos constatado, los textos escolares contienen concepciones culturales, esquemas ideológicos, propuestas de estilos de vida que favorecen la depredación, el dualismo sociedad-naturaleza, el dominio y la explotación de la naturaleza? ¿Qué hacer en lo tocante a la Educación Ecológica en el currículo, en la escuela si concluimos que los textos escolares son obstáculo para el desarrollo creativo, coherente y correcto de ésta?

Tiene sentido que incorporemos la educación ecológica a la escuela si cobramos conciencia de esos conflictos, de estas contradicciones. Sólo si enfrentamos esas concepciones, esos sesgos anti-ecológicos, si la liberamos de la tutela del mercado, si transformamos nuestro quehacer educativo en crítica, en expresión de resistencia y de discernimiento, en propuesta pedagógica. Para ello es menester examinar qué se hace en la escuela, para qué, y los medios e instrumentos con los que trabaja. Entre esos "materiales" se encuentran los manuales escolares.

Bien planteada, la crítica ecológica desemboca necesariamente en la reforma educativa amplia, a fondo, de conjunto que incluya, entre otros aspectos, la política educativa, la arquitectura escolar, la relación escuela-comunidad y la actividad escolar en la comunidad, la revisión de los textos escolares y de la propuesta curricular.

Este informe es, más que nada, una reflexión sobre la escuela dominicana a partir del análisis de contenidos de un conjunto de sus manuales escolares. No compara textos, ni señala cuál es mejor, cuál más deficiente. No le pregunta a los/as estudiantes por la valoración que tienen de los textos escolares. No se ocupa de todos los textos escolares del primer nivel de Educación Básica, ni presta atención a todos los temas que éstos tratan. En vez, seleccionamos algunos que juzgamos pertinentes a la investigación por el papel que juegan en la red temático-ideológica, de los textos escolares. Si se quiere, es un ejercicio

3 ONE-SESPE. Ob. Cit. p. 7.

4 Melania Estrella, ex-Ministro de Educación, señala lo siguiente:"¿Currículo que pasó de sus 16 años en vigencia a ni se ha aplicado, ni se ha actualizado, no se le entiende en sus fundamentos filosóficos, ¿tenemos que hacer vejatorio en "la caja" y lo que es de todos nuestros niños y niñas pagar los platos rotos de la insolvencia moral educativa de la sociedad dominicana, que les hipoteca su futuro? Paredes Melania (2013). La Quiebra de la Esperanza. República Dominicana: Editora Alfa & Omega. P. 173.

sesgado; una aproximación de búsqueda de sentido; una interpretación. No concluye con otra recomendación que no sea la de la necesidad de revisar radicalmente los textos escolares, el currículo escolar, y los programas de formación de maestras/os.

La ejecución del Proyecto en su conjunto –investigación, propuesta didáctica y elaboración de materiales educativo- fue responsabilidad del equipo conformado por Isabel Ávila, Benedetta Belloti, Natacha Calderón, Tomiko Castro, Gabina de León y Américo Badillo (Catuxo) quien estuvo a cargo de la investigación sobre los textos escolares, asistido por Isabel.

Tomiko y Gabina coordinaron el trabajo de campo y seguimiento a las maestras. Natacha tuvo a su cargo la elaboración de los cuentos y la elaboración del sondeo de las canciones junto a Jorge Calvo. Bene estuvo encargada de la elaboración de materiales didácticos y juegos educativos, acompañada por Laura Baños.[5]

Catuxo fue coordinador y profesor. Animó la formación del equipo, el programa de capacitación de maestras/os y la sistematización del mismo junto a Natacha, Gabina, Tomiko y Bene. En el programa de talleres, todas hicieron de todo, hasta de brujas.[6]

Claudia Catrain, directora ejecutiva de la Fundación Propa-Gas, colaboró con nosotros en la ejecución del proyecto, en las reflexiones del equipo y en la coordinación, junto a Natacha, de las relaciones con el Ministerio de Educación de la República Dominicana.

El apoyo y seguimiento que brindó Doña Pirigua, presidente de la Fundación Propa-Gas, al proyecto Pedagogía de la Tierra, garantizó la ejecución del mismo.

Miguelina Sosa fue compañera de atareos, administradora y contable.

Lo dicho en este ensayo va por cuenta nuestra: es responsabilidad del autor y del Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: ONE RESPE, y no compromete, en manera alguna, a la Fundación Propa-Gas.

Aprovechamos la ocasión para expresar nuestro aprecio por la obra de Félix Servio Ducoudray, para nosotros/as maestro, de manera particular por sus artículos recogidos en la colección "La Naturaleza Dominicana"[7]: nos "recuerdan" en su decir y en su forma de decir, en su "aire" y en su recorrido, los manuales escolares que "imaginamos" para una "Pedagogía de la Tierra".

Américo Badillo Veiga

5 En el primer año del proyecto Jorge y Laura eran cooperantes españoles que colaboraban con ONE RESPE, apoyados por la Beca Jaime Gil de Biedma, de Alicante, Comunidad Valenciana.

6 Ver el segundo libro de este informe que recoge la síntesis del programa de talleres.

7 Ducoudray Félix Servio. 2006. La Naturaleza Dominicana: Artículos publicados en el suplemento sabatino del periódico El Caribe (1978-1980). Editores Anstides Incháustegui, Blanca Delgado Malagón. Santo Domingo: Grupo León Jiménez.

CAPITULO 1

INTRODUCCION. PEDAGOGIA DE LA TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

INTRODUCCION.

PEDAGOGIA DE LA TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

El término "módulo educativo", apodo con el que quisieron bautizar este proyecto de reflexión e investigación, tiene poco encanto. Lo de "módulo" suena a cohete, a nave espacial, con aparatos, instrumentos y cachivaches que se separan de la cápsula principal para desplazarse y recorrer la Luna fría y silenciosa, restarle su misterio y su encanto, y enviar fotos a la Tierra. Igual asocio el término con los textos escolares, que son catálogos, estanterías, o con el mundo de las ferreterías y hasta con los "desprendibles y despegables" de textos y periódicos. "Módulo" también me recuerda a los cubículos que instalan en los grandes espacios comerciales o burocráticos, da lo mismo, "establos personalizados", espacios "individuales" con divisiones, "particiones" dicen, que quedan por debajo de la línea de fisgoneo y patrullaje de los supervisores. Reconozco que el término tiene sus adeptos en el mundo de la educación. Entonces, ¿cómo llamar esto que hacemos? A riesgo de pecar de pretencioso, me gustaría cambiar el acento y pensar que es parte de lo que, por el momento, podemos apuntar a llamar "Pedagogía de la Tierra".

¿Pedagogía de la Naturaleza? No, ni del ambiente ni de la naturaleza: de la Tierra.

¿Qué trasunta, qué sugiere, qué evoca la palabra Tierra? ¿Qué imágenes nos provoca? Tierra es Vida. La tierra es Vida. Es historia. Es lugar donde enraíza, ancla, se asienta la vida. Y cada una de estas dimensiones nos convoca, nos mueve, nos lleva, pues somos parte de ella.

Es espacio de vida: sin tierra no hay vida. De una forma u otra, sin tierra no hay alimentos. En esa franja convivimos, nos jugamos el día a día, compartimos la existencia junto a otros seres. La existencia compartida es premisa de esta pedagogía. Si se deteriora la Tierra, si se empobrece el suelo, peligra la vida, se malogra la biosfera, peligra el futuro. Es espacio vital, lugar en el que vivimos. Tierra y cuerpo son dos caras de un mismo espejo: el modo como nos relacionamos con una está íntimamente vinculado y reproduce el modo como lo hacemos con el otro. Esta es otra premisa de esta pedagogía: desemboca en un sentido de solidaridad, de responsabilidad, de custodia de la vida y respeto.

Es espacio de raíces, por tanto, trama de la historia. La existencia de todos los seres, y hasta la de la biosfera, tuvo pasado, tiene presente, y tendrá futuro. Su pasado es el de su historia natural, de su co-evolución, de la inter-relación entre todos los seres según unos y otros fueron viviendo la relación, los condicionamientos, con la naturaleza, es decir, con otros seres, con otras especies, muchas, la mayoría de las cuales, ya han desaparecido, y el entorno en que vivimos. Es tanto historia de co-evolución y armonía, como de luchas, de conflictos, de enfrentamientos, de creación y destrucción. Somos productos y partícipes de esos procesos abiertos, de esa dinámica emergente condicionada también por la evolución, la contingencia, por el azar, por la transitoriedad... En ese sentido, somos naturaleza, colaboradores/as, co-autoras/es, creadoras/es y criaturas. Su dimensión histórica nos invita a recrearla, conocerla, a "recuperarla". Nos invita a cobrar conciencia

de que al modificarla nos vamos modificando: somos objeto y sujeto en esa relación. Pedagogía que reconoce la historicidad de la naturaleza y la de la humanidad, seres inacabados, como decía Freire, sujetos de la alegría y de la esperanza.[8] capaces de aprender, de cambiar, de transformar su realidad.

Por demás, es espacio del presente, de la cotidianidad, allí donde se manifiesta y está presente la vida. La manera como la sociedad se relaciona con el resto de la naturaleza condiciona la existencia y compromete el futuro, tanto como el modo en que se articulan las relaciones entre los seres humanos.

Es espacio de inter-relación, de la solidaridad, de la ternura, del encuentro y de la transformación de la naturaleza por la colectividad. En tanto espacio de la comunidad, anula la posibilidad de considerarla por separado, de evaluarla aislada; sin embargo, los textos escolares así lo hacen.

Es lugar de la reproducción y de la resurrección, de la vida y de la muerte encadenadas en movimientos de una a otra, articuladas en movimientos diversos, plurales, combinados que, proyectados y vividos en el tiempo, en la transitoriedad, atajan la posibilidad de pensar en la vida o en la muerte o en la resurrección como incidentes aislados. Es dimensión del Ciclo de la Vida: nacimiento, desarrollo, maduración, muerte, reincorporación, resurrección. Participamos en y de otras vidas en un concierto de intercambios y condicionamientos, como sucede con el aire y con los alimentos.

La tierra es el espacio de la comunidad, por tanto, de la tradición, de la cultura y de las culturas, de las que fueron creando, viviendo, armando la convivencia los pueblos: lugar del sentido de la vida que imprime sus huellas en la tierra, que condiciona la naturaleza y es condicionada por ella. Esta Pedagogía debe de ser lugar, conspiración de creación de cultura que recupera las tradiciones vinculadas con la solidaridad, la libertad, la esperanza, la emancipación, la sabiduría, la justicia, la participación, la convivialidad, la celebración, la paz.

El espacio de la comunidad, que es espacio de la creación, es, por lo tanto y necesariamente, el del arte, el de la "necesidad" del arte. Visto así, tierra sabe a arte, a creación, a comunicación, a identidad, a expresión, a emoción. El arte es una de las vías principales para responder, expresar el asombro, el respeto a lo sagrado, la manera de entender la relación inextricable con la naturaleza. Respetarnos es respetarla, honrar la vida, y viceversa. La T/tierra lleva las marcas de lo sagrado; existe una geografía sagrada.

La Tierra es lugar del trabajo, de esa acción indispensable que exige y garantiza la existencia. La tierra va humedecida de sudor, sabe a sudor, a dedicación. Es menester conocer, entender las relaciones sociales que ordenaron los quehaceres colectivos que modificaron a la naturaleza y continúan haciéndolo. Propone situar las etapas históricas, las de la sociedad, las de la eco-historia, que marcaron esa simbiosis e identificar la trama de la co-evolución, así como la de la violencia, la del conflicto, de la enajenación, de la solidaridad y la cooperación, de la convivencia y la celebración, que condicionaron, de distintas maneras, la vida de los seres humanos, de hombres y mujeres, y su relación, directa e indirecta, con otros seres y con la T/tierra.

La tierra es la franja, el espacio de encuentro, de relación entre Sociedad y Naturaleza. El trabajo es la expresión principal y fundamental de esta relación; por medio de

8 Freire, Paulo. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Argentina. Pp 70-1.

éste los seres humanos modifican la naturaleza, modifican su naturaleza, al tiempo que son modificados y condicionados por ella. Los seres humanos somos naturaleza, no podemos vivir fuera de ella. Y no podemos vivir en la naturaleza sin cambiarla y sin cambiar con ella.

Fin del manifiesto, de la declaración de intenciones. En lo que a nosotros/as respecta, todo, y aún más, está por hacer. Lo de Pedagogía de la Tierra es un sueño: un querer más que un decir, una intención más que un resultado. ¿Cómo traducirla en propuesta educativa que vincule individuo, sociedad y naturaleza? ¿Cómo traducirla a experiencia educativa allí, en las comunidades en las que trabajamos, en las escuelas que tenemos? ¿Cómo encauzar las escuelas comunitarias en ese sentido, en esa búsqueda?... ¡Aún no lo sabemos!

Ese es el horizonte que nos anima, pero aún falta mucho por recorrer y mucho por desandar. En este momento, más que presentar una propuesta pedagógica podemos acaso señalar un horizonte, insinuar una intención, compartir los elementos recogidos en varios informes de una reflexión crítica que se nutre de la práctica en las escuelas comunitarias de ONE RESPE, que se hermana con otras Pedagogías, entre éstas con Freire y Freinet, en torno a la cual comenzamos a dar algunos pasos. En esta coyuntura la primera iniciativa en torno a la elaboración de una Pedagogía de la Tierra fue una investigación sobre los textos escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica, que se emplean en la escuela dominicana cuyos resultados estamos presentando en este informe.

Este análisis de textos escolares da continuidad a otra investigación llevada a cabo por ONE RESPE sobre racismo y xenofobia en los textos escolares.

Publicada en el 2007 con el título de: "Cada Cuál en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos". En aquel entonces afirmamos que "la cultura dominante en la sociedad dominicana es racista. Y el sistema educativa, la escuela dominicana, quiérase que no, refleja esa constelación ideológica en su quehacer y, de manera específica, en el diseño curricular, en los planes de estudio, en la capacitación de maestras/os y en los libros de textos escolares".[9] Poco o nada ha cambiado al respecto.[10]

Si como señala el "Manifiesto por la Vida: Por una Ética para la Sustentabilidad"[11], la crisis ecológica es fundamentalmente una crisis de civilización, de estilos y de organización política y económica insostenibles de vida, entonces la toma de conciencia y la educación cívica y ecológica en torno a esta situación son exigencias de primer orden. Entre otras tareas fundamentales, y de partida, éstas requieren pasar balance a las respuestas y a las propuestas que ha elaborado la escuela al respecto, a su posición y discurso en torno a la naturaleza, a su valoración de la situación ecológica global y local, a su comprensión de la relación sociedad-naturaleza, a su responsabilidad como escuela ante esta coyuntura de crisis.

Para conocer lo que la escuela dominicana dice y hace sobre estos temas optamos por examinar sus textos escolares. Los manuales escolares participan de manera estratégica

9 Freire, Paulo. 1997. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Argentina. Pág. 79.

10 Freire, Paulo. 1997. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Argentina. Pág. 79.

11 PNUMA. 2002. Manifiesto por la Vida. Por una Ética Para la Sustentabilidad. Programa Naciones Unidas Medio Ambiente. Bogotá. P1. www.apicio.bo/pdf/asp/n10/16803.pdf.

en la organización y el desempeño concreto del quehacer institucional educativo. Apple los califica de "artefacto que juega el papel más importante en la definición del sujeto social cuya cultura se enseña". Y añade que es "una ingenuidad pensar que el currículo de la escuela es un conocimiento neutral".[12] Son "puntos de aterrizaje y despegue" del discurso educativo. Compendian visiones de mundo que cuentan con el aval del Estado; interpretaciones, valores, pareceres, explicaciones, puntos de vista filosóficos, ideológicos del tipo "el mundo es así" que se presentan como descripciones y significados únicos; en ese sentido, buscan condicionar, colonizar, la "lectura del mundo", al decir de Freire, de los y las estudiantes. Resumen, transmiten y reproducen las tramas de valores, discursos, y entendidos culturales e ideológicos dominantes que permean y arman la sociedad... y que se espera que interioricen las niñas y los niños en las escuelas.

"Por su contenido y su forma"-señala Apple-, "(los textos escolares) son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar lo que Raymond Williams ha llamado la tradición selectiva: la selección hecha por alguien, la visión de alguien respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso, el reconocimiento de los derechos del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos civiles de otro [...]. Como parte del currículo, participan en nada menos que la sistematización de los conocimientos de la sociedad. Contribuyen a determinar lo que la sociedad ha considerado legítimo y verdadero. Contribuyen a establecer los cánones de verdad, y en cuanto tal, a recuperar puntos de referencia significativos acerca de lo que son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad."[13]

Los manuales escolares son guías de la cotidianidad, del "mundo profesional" del docente; pautan su programa educativo, trazan la secuencia temática, sugieren la gestión del tiempo que dedican a cada uno de los temas seleccionados.[14] En tanto "versión única" condicionan lo que incluyen, el modo como se presenta cada tema, qué se omite. Restringen, condicionan la autonomía del maestro, de la maestra. Los textos escolares "mandan" sin vara y sin piedra: programan y planifican de antemano, proponen qué y cómo evaluar. Sesgan los procesos de exploración que debían partir de la experiencia de los y las estudiantes, "la construcción de conocimientos", "el diálogo de saberes", el trabajo de recepción, crítica, recuperación, revisión, y de creación cultural de conocimientos; subordinan el aprendizaje al "menú" que define el texto escolar.

El texto escolar es un instrumento que vincula currículo y práctica docente. Más que de instrumento-ayuda o complemento/sustento didáctico del docente, que lo es, el texto escolar opera como concreción del currículo, como "presencia" de éste en el aula, como partitura de ese concierto (o desconcierto, según sea el caso). El texto escolar es también un modo de hacer currículo y un modo de comprenderlo.[15]

De aquí la necesidad de analizar lo que el texto escolar dice y calla, lo que omite, excluye, afirma y tergiversa.[16] La superación

12 Apple, Michael W. 1995. El Conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora. Temas de Educación. Ediciones Paidós. España. P.63.

13 Apple, Michael E. 1995. Op. Cit. p.66.

14 "Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que sea de por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización". Martínez Bonafé, Jaume. Políticas del Libro de Texto Escolar. Ediciones Morata. S.L. Madrid. P.23.

15 Martínez Bonafé, Jaume. 2002. Op. Cit. P.22.

16 Ver comentario de Falk, Pingel sobre los métodos cualitativos de análisis de los textos escolares en Pingel, Falk. 1999. UNESS-

del contexto actual, de las condiciones de desigualdad, de pobreza y opresión, de injusticia social, de explotación, de depredación, de racismo y de opresión de género, suponen un cambio de mentalidad; contribuir a ésta debe de ser una de las grandes tareas u objetivos de la escuela. Pero si la escuela y los textos apuntan en otra dirección, traban, dificultan, la posibilidad de cambio; son numerosos los indicios de que ese es el caso.

Nuestra sospecha respecto de los textos de la escuela dominicana es que éstos no contribuyen a formar una conciencia ecológica en el estudiantado, ni entre los y las maestras/os, que les permita entender a fondo su relación con otros seres, con toda forma de vida, la condición de interser y solidaridad que les anima; la crisis ecológica, local y global que enfrentamos, sus causas, sus consecuencias, ni cómo responder a ésta.[17]

A fin de comprobar o destacar dicha sospecha, examinamos si los manuales escolares hacían referencia directa a la situación ecológica existente y cómo lo hacían; si tenían en cuenta su pluridimensionalidad, el modo como gravita sobre la condición humana; si procuraban conocer cómo perciben, cómo sienten, cuál es la respuesta emocional de los y las estudiantes a esta situación; si los manuales tenían lugar u ocasión para experiencias y conocimientos que les permitieran a las y los estudiantes comprender cómo "existe" la Tierra, qué "la amenaza", cómo se mantiene y se ha mantenido "viva", cuál es nuestra responsabilidad frente a esta situación.

La reflexión-investigación realizada centró su atención, por un lado, en el modo como los textos escolares abordan la(s) relación(es) entre sociedad y naturaleza, cómo la describen y la presentan o no, y cuáles son las implicaciones pedagógicas, ideológicas y ecológicas de esos sesgos. En ese tenor, examinamos si los textos destacaban como fundamental la relación entre humanidad y naturaleza, si consideraban que la humanidad era parte integral de la Naturaleza o si, en sus consideraciones y en su práctica didáctica, los textos la situaban fuera, como si existiera una relación de exterioridad entre seres humanos y Naturaleza; relación de exterioridad que sospechamos se refleja, se expresa, sobre todo, en el uso de los términos entorno y medio ambiente en sustitución del de Naturaleza.

La reflexión se interesó en el análisis y en la valoración, sobre todo pedagógica, y según aparecen en los textos escolares, de las corrientes filosóficas y de conceptos claves que arman el tinglado ideológico de éstos tales como célula, seres vivos, ecosistema, naturaleza.

Respecto a la relación simbiótica entre seres humanos y naturaleza preguntamos si los manuales escolares, al momento de describir ésta, sustentan una visión holística o mantienen el viejo, formidable y terco dualismo cartesiano sociedad/naturaleza, de corte reduccionista.

¿Resaltan o soslayan los textos escolares las dimensiones de la Inter-relación, del interser presentes en todos los procesos y niveles de la existencia? ¿Centran su atención en la relación entre procesos y patrones de interacción y características de los seres o en la descripción de la estructura de partes y componentes de éstos?

¿Identifican los problemas ambientales y socio-ambientales que existen en la actualidad? ¿Cuáles identifican? ¿Cuáles omiten?

CD Guidebook, or Textbook, Research and Textbook Revision UNESCO and George Eckert Institute for International Textbook Revision. Printed in France.

17 Los resultados de la investigación que llevamos a cabo sobre racismo y sexismo fobias en los textos escolares (Casa Cultural Pedro Mir) y el reciente informe en evidencia sobre la calidad de la escuela y de los textos escolares en la crisis cultural y de civilización en que nos encontramos.

¿Cómo los presentan? ¿Analizan las relaciones de dominio y explotación que existen al interior de la sociedad y entre sociedad y naturaleza? ¿Examinan la historia de dichos problemas, su relación con "otros problemas" ambientales, sociales, socio-ambientales? Según los textos escolares, ¿cuáles son sus causas? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Qué otras posibles respuestas se pueden dar y/o se han dado a dicho(s) problema(s)? Los conceptos básicos y las explicaciones científicas que dan de éstos problemas, ¿son adecuados para la comprensión de la realidad? ¿Ayudan a entender esta situación o la ocultan? ¿Fomentan los manuales escolares conciencia de comunidad, de solidaridad?

Examinamos, de manera particular, aunque no exclusiva, las implicaciones que pudieran tener para la formación de una conciencia ecológica entre los y las estudiantes del Primer Ciclo de Educación Básica lo que dicen de estos conceptos y el modo como los manuales los presentan y los tratan. Buscamos establecer si en los textos escolares se vislumbran indicios de una conciencia ecológica y social crítica, esperanzadora[18].

Exploramos si la escuela, institución socializadora de tanta consecuencia y envergadura en esta sociedad, contribuye a formar una conciencia ecológica crítica, profunda, liberadora, que fomenta la armonía, el respeto a la vida, la actitud científica, cívica y solidaria respecto a todas formas de vida o si, por lo contrario, fomenta una cultura depredadora con concepciones instrumentalistas manipuladoras, que favorecen y legitiman el saqueo, el egoísmo, la primacía de las relaciones de explotación y dominación y las estrategias mercantiles en su vinculación con la Naturaleza; concepciones todas que coinciden con las del armazón ideológico del racismo, de la esclavitud y de la opresión de la mujer, sobre todo desde el S.XIX.[19]

La investigación realizada se basó en la revisión de 19 textos escolares de Ciencias Naturales del primer ciclo de Educación Básica, empleados en la escuela dominicana en los años lectivos 2010-2011 y 2011-2012.

LISTADO DE LOS TEXTOS ESCOLARES REVISADOS

ACTUALIDAD ESCOLAR 2000[20]
Ciencias de la Naturaleza 4. S.F.

ACTUALIDAD ESCOLAR 2000[21]
Ciencias de la Naturaleza 3. S.F.

DISESA
Ciencias de la Naturaleza 4. (Edición MINERD). 2011

DISESA
Ciencias de la Naturaleza 3. (Edición MINERD). 2011. 2012

DISESA

18 Amplísimo modo de ver la ecología dentro su atención en el estudio de la vida en la Tierra, en su unidad y diversidad. Pregunta cómo existe esta corte y viente de la tierra y en ese empeño procura entender las causas y persistencia de la variedad de la diversidad, de la complejidad que la hacen posible. Procura entender a fondo cómo se mantienen y se transforman la diversidad y el orden. Pregunta cómo la vida es diversa, en su interés por comprender estas expresiones de vida, por qué existen tantas especies, cómo es que llegaron a vivir juntas, a compartir espacios y por qué han desaparecido muchas más.

Esta vida diversa, en sus distintas expresiones e interacciones complejas e interdependientes, es lo que se conoce como naturaleza; su estudio es el de la diversidad, de la interacción, de dinámicas de cambio y equilibrios coyuntura, es de las redes de vida que fueron articulando la historia natural.

19 Guillaumin, Colette 2002 L'idéologie Raciste. Genèse et Langage Actuel. Folio essais Editions Gallimard. France pp.323-356

20 Autoras: Julia Mery Vásquez Guichardo y Andrea Griselda Pimpor Ozuna.

21 Autoras: Lic. Andrea Griselda Pimpor Ozuna y Lic. Julia Mery Vásquez Guichardo.

Ciencias de la Naturaleza 2. (Edición SEE). 2007, re-impreso 2013

EDICIONES SM[22]
Ciencias Naturales 4. SÉ. 2012

EDICIONES SM[23]
Ciencias Naturales 2, Proyecto Saber Más. 2007, re-impreso 2010

GRUPO EDITORIAL NORMA[24]
Ciencias Naturales 4. 2008

SANTILLANA[25]
Naturaleza. 4 Básica. Serie Coral. 2008, reimpreso 2011

SANTILLANA[26]
Naturaleza 4. Serie Innova. 2012

SANTILLANA[27]
Naturaleza 4. (Edición SEE). 2005

SANTILLANA
Naturaleza 2 Básica. Serie Coral. 2008 y 2010

SUSAETA[28]
Ciencias Naturales 4: Tierra, Medioambiente y Desarrollo Humano. 2011

SUSAETA[29]
Ciencias 4. Serie Milenio. 2006

SUSAETA[30]

22 Director Editorial Doris Arrobe Jácome.

23 Director Editorial Diana Paris.

24 Autora: Nobis Pino.

25 Obdulia García de Escobar. Dirección Editorial

26 Director Editorial Obdulia García de Escobar

27 Director Editorial Obdulia García de Escobar

28 Responsable de diseño y diagramación: Eduardo Pelaez, director: Dra. Nelgia Acosta.

29 Directora de Ediciones Nelgia Altagracia Acosta

30 Dirección Editorial Nelgia Altagracia Acosta

Ambiente y Vida 4: Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. 2003

SUSAETA
Ambiente y Vida. 2: Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. 2011

SUSAETA[31]
Ciencias Naturales. Tierra, Medio Ambiente y Desarrollo Humano. 3. 2011

SUSAETA
Ciencias 3. Educación Básica. Serie Milenio. 2006

SUSAETA
Naturaleza 3. 2006

31 Directora de Ediciones Nelgia Altagracia Acosta.

CAPITULO 2

¡POLVO ERES!... SUELO, TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

¡POLVO ERES!... SUELO, TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

EL SUELO

Entre la roca y el cielo está la tierra, el suelo, el humus, la franja, el espacio de vida que garantiza la continuidad de la vida.

Hablemos pues de tierra, de la Tierra, del suelo y de la tierra en los textos escolares. Comencemos por el Génesis, el relato bíblico de la Creación que, aunque no es un texto escolar, ni materia de éstos, nos sirve de contraste con lo que dicen los mismos.

Una de las versiones del texto de la Creación reza como sigue: "Entonces el Señor Dios modeló al hombre de arcilla del suelo, sopló en su nariz aliento de vida, y el hombre se convirtió en ser vivo"[32] y señala un poco más adelante: "Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre".[33] El hombre es formado del barro, hecho, creado del polvo. El Señor Dios lo modela así como lo hace con las fieras, los pájaros... con los otros seres. En el Génesis, todas las especies, toda la vida, tienen un origen común, están hechos de la misma materia, del mismo modo, con la misma intención. Hombre-tierra-Dios, vida-tierra-hombre, forman una unidad fundamental.

"El vínculo vital que desde la creación liga al hombre con la tierra se expresa de modo especialmente concluyente en el empleo, en la narración, de dos palabras hebreas: adam y adamá (hombre y tierra)".[34]

La física moderna también nos dice que somos polvo. La teoría del Big Bang sobre el origen del universo nos indica que: "No venimos 'de arriba ni de afuera' si no 'de adentro y de abajo'. Nacimos todos con el Big Bang. Somos "polvo de estrellas- literalmente, sin metáfora- formado en la explosión de las supernovas".[35] ¿Le habrán dicho alguna vez a los/as estudiantes que son "polvo de estrellas"?

En el Génesis la tierra es sagrada: es vínculo y referencia de la alianza entre Yavé y su pueblo. En el relato bíblico de la Creación "el Señor tomó al hombre y lo colocó en el Parque del Edén para que lo guardara y lo cultivara". La humanidad está llamada a custodiar y a cultivar, a cuidar y a transformar el suelo, la tierra, la Creación de la que es parte. Cuidado, acogida, amparo: somos responsables de aquello que nos ha sido encargado.

La relación con la tierra, con el suelo, es uno de los ejes fundamentales de la vida. Dicen de Barros y Caravias: "La tierra, para el pueblo de Dios, es un don de la promesa de Yavé. El pueblo no puede relacionarse con Dios, si no cumple con su responsabilidad de cuidar la tierra como don de

32 Ediciones Universidad, 1975. La Biblia. Traducción de los idiomas originales dirigida por los profesores P. Alonso Schökel y J. Liar. Madrid. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid. P.22, cap.2 vers.7 o.22.

33 Ibid. capí. vers.19 p.22.

34 De Barros Marcelo y Caravias José Luis 1988. Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid. P.133.

35 Comisión Teológica Internacional (ETI WG) "Continuaremos destruyendo el planeta hasta que comprendamos que somos naturaleza". En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editorial Amigo del Hogar. Santo Domingo. P.67.

Dios para vivir y crecer en ella; y no puede usar la tierra de cualquier modo: tiene que recordar siempre que ella es un medio para relacionarse con Dios. La tierra es tierra de alianza. Su posesión está condicionada a la alianza".[36]

Años atrás, en el ritual católico del Miércoles de Ceniza, empleaban la fórmula: "Polvo eres y en polvo te convertirás", que ligaba la tierra a la Rueda de la Vida, al origen y al final de los seres humanos, al nacimiento, a la muerte y a la resurrección. Vida que nace, crece, envejece, muere y resucita renovando el ciclo, siempre vinculado a la tierra. Eres polvo, creación, tierra animada. Hijos e hijas de la Tierra. Si se rompe el vínculo, se quiebra la vida y, con ella, la promesa de la Alianza, la Tierra Prometida.

Somos polvo, polvo estelar del que surge y en el que se arraiga la vida; punto de partida común ajeno a todo dualismo. Hombre, mujer, árboles, peces, animales, rocas, agua: todos/as remontan a un mismo origen, fundamento de la solidaridad con toda la vida.[37]

La identidad es cósmica, está arraigada en la tierra y es histórica, natural, diferenciadora, marcada por la interacción, por la relación de interser, por la dialéctica de una materia en movimiento, de una realidad en transformación; de una realidad que es, que debería de ser, en nuestras escuelas y en nuestra existencia, motivo de asombro, de maravilla, de respeto ante el misterio, de sorpresa ante la diversidad, ante la virtual infinidad de procesos abiertos y circunstancias, de contextos, encuentros, de movimientos en interacción, de invitación a la solidaridad.

En los textos escolares la tierra, el suelo, recibe otro trato. Es otra la lógica, la perspectiva, la aproximación. Se inscribe en otro marco ideológico, en el cartesiano de la res extensa que aísla el suelo y lo reduce a elementos preferiblemente cuantificables, a partes que lo describen no como una red, sino más bien como si se tratara de un anaquel ordenado por secciones.

SM define suelo como "capa de tierra y de otros materiales que cubre la roca" y añade: "En el suelo viven animales y plantas".[38] "El suelo es la capa más superficial de la corteza terrestre" –señala Susaeta– "sirve como soporte para que las raíces se sostengan, y éstas sostengan a la planta, además contiene muchos nutrientes".[39]

El texto de Santillana describe el suelo de la siguiente manera: "El suelo es la capa superficial de la corteza terrestre, constituida por minerales y materia orgánica en distintos grados de descomposición. El suelo está formado por tres capas: la capa superior contiene agua y humus. El humus está formado de restos de plantas y animales muertos, partículas, minerales y arena. La capa intermedia tiene piedras, arena arcilla y menos agua que la capa superior. La capa inferior está formada por rocas y poco agua".[40] La edición del 2012 incluye un

36 De Barros y Caravias, Op. Cit., cap.175-6.

37 Boff, al referirse a la reflexión sobre la evolución global del cosmos comenta: "Especialmente la biología molecular aportó una contribución fantástica de investigación a la universalidad del código genético: todos los seres vivos, desde la ameba más primitiva, pasando por los dinosaurios, por los primates y llegando hasta el hombre sapiens/sapiens de hoy, emplean el mismo lenguaje genético, formado fundamentalmente por cuatro letras básicas: la A (adenina), la C (citosina), la G (guanina) y la T (timina), para que [...] no se vuelva viejo o cansado". Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Editorial Trotta S.A. Madrid, España. P.24.

38 SM 4, P.114.

39 Susaeta 2011. Ciencias Naturales 4 tierra-medio ambiente-desarrollo humano. Susaeta Ediciones. República Dominicana. P.56. [Citado en lo adelante como Susaeta 4. Tierra-Medio Ambiente]. Susaeta en el texto: "Ciencias Sociales que la capa superficial del suelo: es muy abundante en tierra, agua, aire y humus. En ella viven gran cantidad de seres vivos, como las lombrices y los topos (...) que abren agujeros y así favorecen que entre el aire". P.108. [Citado en lo adelante como Susaeta 5].

40 Sanillana. 2011. Naturaleza 4. Serie Crea. Santillana S.A., Primera Edición 2008. Costa Rica. P.80. [Citado en lo adelante como Sanillana 2011 4. Crea].

apartado titulado "La Comunidad del Suelo" que hace una breve referencia a los "animales que habitan el suelo" y a los procesos de formación de los suelos.[41]

Actualidad Escolar 2000 define el suelo como un "recurso natural de gran importancia para la vida. Constituye la plataforma de la flora y de la fauna (sic) y en su interior se encuentran los recursos mineros".[42]

NORMA señala que el suelo "es una mezcla de rocas, humus, aire, agua y seres vivos".[43]

Los textos escolares presentan un escueto perfil del suelo, con muy breves descripciones de los distintos tipos de suelo que existen, y escasos comentarios acerca de la formación de los mismos o de su modificación. Pasan por alto que los suelos son mosaicos complejos, variados, cambiantes, condicionados por la vegetación y por el relieve, por su estructura y profundidad, por la vida que se da en ellos, que no es la misma en los diferentes tipos de suelo, por la intensidad de la "huella humana", por el movimiento y la dinámica del conjunto de otros suelos del que son parte.

Capa, corteza, plataforma, depósito de minerales, recurso y recursos: las definiciones están sesgadas. De una manera u otra, los textos escolares soslayan los procesos que se dan en los suelos, las relaciones que mantienen con el resto de la naturaleza y, sobre todo, la vida que contienen: ¡El suelo está vivo y la vida en el planeta depende del suelo!

Los suelos son el fruto de largos procesos de formación y modificación continuos, en los que intervinieron e intervienen el clima, los seres vivos y la roca más superficial de la litosfera. Dentro de esos procesos "la instalación de los seres vivos (microorganismos, líquenes, musgos, etc.) sobre ese sustrato inorgánico es la fase más significativa en la formación de suelos ya que con sus procesos vitales y metabólicos, continúan la meteorización de los minerales, iniciada por mecanismos inorgánicos".[44]

Como bien señala la FAO: "El suelo es uno de los ecosistemas más complejos de la naturaleza: contiene miles de organismos diferentes, los cuales interactúan e intervienen en los ciclos globales que hacen posible toda forma de vida [...] en ningún lugar de la naturaleza están las especies tan densamente concentradas como en las comunidades del suelo".[45]

¿Cómo es que se les escapó a la generalidad de los textos escolares esta dimensión viviente del suelo, dada su importancia en la formación y modificación de los mismos, en la reproducción de los ciclos del carbono, del nitrógeno, del oxígeno, del fósforo, en la absorción de nutrientes por parte de las plantas, en el reciclaje, en la descomposición de desechos orgánicos y en la creación del humus?

¿Cómo perder de vista que, según datos de la FAO, "a nivel mundial, el suelo se está perdiendo a un ritmo entre 13 y 80 veces mayor que aquel al que se está formando"?[46]

41 Santillana 2012. Naturaleza 4. Serie INNOVA. Santillana S.A., Santo Domingo. P.89. [Citado en lo adelante como Santillana 2012 4, INNOVA].

42 Vásquez Guerrero, Julio Mery y Pincón Ozuna, Andrea Griselda. S.f. Ciencias de la Naturaleza 4. Editorial Actualidad Escolar 2000. Santo Domingo. P.93. [Citado en lo adelante como ACTUAL, EAE 2000, 4].

43 Cesario Olivo. 2009. Cuaderno Naturales 4. Editora NORMA 2009. Editorial Norma. Santo Domingo. P.20. [Citado en lo adelante como NORMA 4].

44 Wikipedia. "Suelo". es.wikipedia.org/wiki/Suelo. Ver Duchaufour, Félix. Servin. 2006. La Naturaleza Dominicana. Artículos publicados en el suplemento sabatino del periódico El Caribe (1978-1989). Editores Aristide Incháustegui, Blanco Delgado Malagón. Grupo León Jiménez 2006. Santo Domingo. Vol.1, artículos sobre Valle Nuevo.

45 FAO. "La vida del suelo y la biodiversidad. Los fundamentos del desarrollo sostenible". [ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/003/i0112s07.pdf]

46 FAO. "La biota del suelo y la biodiversidad. Op. Cit., p.1. [ftp://

En balance, los textos escolares han perdido de vista la dimensión más significativa del suelo desde una perspectiva pedagógica y fenomenológica; aquello que podría captar la atención, el interés de los/as estudiantes; el reconocimiento de que el suelo está animado, de que es un suelo viviente; el suelo es un sistema geológico-biológico, es un tramado que sustenta la vida, es un tramado de vidas.[47] Éste puede ser el punto de partida, la clave, la referencia para el modo de tratar el tema en el aula: la vida como relación, como interacción, la relación vida-muerte, el vínculo entre el suelo y la rueda de la vida. [48]

¿No resulta asombrosa esa vida que se crea en lo pequeño, allí donde nadie mira, en lo que parece insignificante, en esa "biodiversidad oculta" de microorganismos[49], de "mundos"[50] en relación, que en la oscuridad deshacen, transforman y tejen vida? ¿Cómo ignorar la magia, la delicada y asombrosa maravilla de esa frágil, vulnerable y estrecha franja que sostiene la vida; de esa tierra que anima la Tierra?

¿Por qué soslayar la dimensión que nos permite explorar y entender las relaciones de interacción, de interdependencia que articulan la biosfera? Entre éstas, posiblemente para sorpresa de los/as estudiantes, descubrimos las relaciones entre los seres humanos y los microorganismos, hongos, bacterias...: relación entre las y los estudiantes y las lombrices, por dar un algún ejemplo.

La escuela, los textos, deberían centrar el tema del suelo en esa propuesta de que "polvo eres". ¿Por qué cuidar el suelo? Porque en ello nos va la vida. ¿Por qué debemos de hacer lo posible por reducir, por eliminar la erosión, la contaminación, el envenenamiento de los suelos? Porque son signos de muerte que amenazan la vida en su conjunto. ¿Por qué evitar la deforestación, la contaminación de las aguas? Entre otras razones, porque afectan, porque maltratan el suelo; en muchos lugares está amenazado de muerte. Rescatar el suelo no sólo conviene, es necesario. Es parte de nuestra responsabilidad como custodios/as de la Tierra: nos beneficia a todos/as, a nosotros/as y a las generaciones futuras, nos protege; también es una manifestación de solidaridad y respeto por esa "biodiversidad oculta", por esa vida "pequeña" y numerosa que contiene el suelo y que tanto nos aporta.

El suelo tiene su historia. Los suelos, el mosaico de suelos, también tienen su historia[51]. Pero los textos escolares no la cuentan. No dicen cómo ni cuándo surgió, emergió del agua esta isla en la que estamos, que en un momento fueron tres islas; cómo se formó y emergió este archipiélago caribeño del que somos parte; cómo se fueron formando las montañas, los valles; cómo se fue formando el suelo; cómo llegaron hasta aquí plantas y animales; cómo surgió o apareció la vida en esta isla y en otras islas; cómo evolucionó.[52]

Los textos escolares no hablan de la historia del suelo, ni de la "biografía natural" de

http://doi.org/deepcrits.2010/i0112502/doi1]

47 Ver Levins Richard y Lewontin Richard, 1985. "Evolution as Theory and Ideology" en The Dialectical Biologist. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. P. 9-04

48 Judson Gillian. 2010. "Detailed Examples for Mythic Understanding". Capítulo 8 en: A New Approach to Ecological Education: Engaging Students in Significant Issues in Their World. PETER LANG Publishing Inc., New York. Pp. 111-132.

49 "Heterodensidad e Hiperdiversidad son los dos aspectos fundamentales que caracterizan a las comunidades microbianas del suelo". García de la Fuente Inés, 2011. Revista Argentina de Microbiología. Vol. 43 (1), enero-marzo. Buenos Aires.

50 Ver Evernden Neil. 1999. The Natural Alien: Humankind and Environment. University of Toronto Press. Toronto. Cap. 4: "A biology of subjects

51 Ver Ducoudray Félix Servio, 2006. La Naturaleza Dominicana. Artículos publicados en el suplemento sabatino de periódico El Caribe (1974-1989). Editores Arist de Indhástegui. Blanca Delgado Malagón. Grupo Editorial Ediciones 2006. República Dominicana. Vol. 5.

52 Al respecto ver Ducoudray Félix Servio, 2006. La Naturaleza Dominicana. Op. Cit.

estas islas. Son temas que, como los del origen de la vida y de su evolución, no encuentran cabida en ellos.

Polvo eres, humus, polvo estelar... ¿en qué te convertirás?

AGRICULTURA: ENLACE Y NATURALEZA DOMESTICADA... ¿HUMANIZADA?

¿Qué dicen los textos escolares sobre la agricultura? SM señala que es uno de los grandes usos del suelo y que: "Se llama agricultura al cultivo de la tierra para obtener productos agrícolas"53, definición que, por un lado, poco aporta, pues habría que especificar qué es un producto agrícola, pero que, por otro lado, delata un sesgo, el de vincular (¿subordinar?) la agricultura a la producción, en desmedro de otras dimensiones como la cultural o la comunitaria.

Actualidad Escolar 2000 apunta que "la agricultura es una actividad que realizan las personas sobre la capa vegetal de la corteza terrestre conocida como suelo".[54] Pero, ¿qué actividad?, ¿cuáles personas? ¿Acaso la agricultura es tenis sobre césped?

Según DISESA, "la agricultura es una actividad realizada por las personas. Es la acción de preparar los terrenos con criterios técnicos, haciendo uso de la ciencia y la tecnología para obtener más y mejores productos con menos esfuerzo".[55] Definición "novedosa" por lo que omite, pues reduce la agricultura a eficiencia y productividad, a la preparación de terrenos, y nada dice sobre siembras, cultivos, cosechas o frutos (¿será eso a lo que ahora llaman "productos"?), ni sobre "las personas" que trabajan en ella, su trabajo, saberes, relaciones, cantos...

Santillana dice que la agricultura "es el cultivo de la tierra para obtener alimentos y otros productos".[56]

ORIGEN, DESARROLLO E HISTORIA DE LA AGRICULTURA EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Según SUSAETA 4, "los orígenes del ser humano y de muchos animales, están en el campo: desde allí evolucionan adaptando el cuerpo al clima, a los alimentos, al ejercicio. El hombre vivió en el campo durante casi tres millones de años. En pueblos, apenas, hemos vivido por tres mil años. Las grandes ciudades, sólo se construyen hace unos cientos de años".[57] ¿A cuáles orígenes se refiere? ¿Qué es el campo? ¿Existía "campo" hace tres millones de años? ¿Qué decir de las relaciones campo-ciudad en el transcurso de ese tiempo? ¿Cuáles y cómo eran esas relaciones? ¿Cambiaron? ¿Evolucionaron? ¿Fueron las mismas para toda la humanidad? ¿Qué significa la afirmación de que evolucionaron "adaptando el cuerpo al clima"? ¿Qué tiene esto que ver con el desarrollo de la agricultura?

Al referirse al desarrollo de la agricultura, Actualidad Escolar 2000, se limita a señalar que: "Desde siempre, el hombre y la mujer,

53 Editores SM. (2012). Ciencias Naturales 4. Educación Básica. Editores SM. Santiago. Chile. [Impreso en Colombia. P.134. [Citado en lo siguiente como SM4]

54 Actualidad Escolar 4. P. 95

55 DISESA 2012. Ciencias de la naturaleza 4. Ministerio de Educación. P.83.

56 Santillana 4. INNOVA p.78

57 Susaeta Ediciones Dominicana. (2007). Ambiente y Vida 4. Ciencias Naturales y Desarrollo Comunitario. Susaeta Ediciones. República Dominicana. P.86. [Citado en lo adelante como Susaeta 4 Ambiente y Vida].

aprendieron a cultivar la tierra, desarrollando técnicas cada vez más especializadas. Se desarrollan técnicas para mejorar los terrenos como son: arado y limpieza, escoger con cuidado las semillas mejores, control de plagas, fabricación de instrumentos para facilitar las labores" y concluye diciendo: "De esta manera se ha ido desarrollando la agricultura en nuestro país, donde el público cada día es más exigente a la hora de seleccionar los productos agrícolas que consume" (subrayados nuestros)".[58] ¿Cuándo es "desde siempre"? ¿Cuándo dice "el hombre y la mujer" se refiere a Adán y Eva? ¿Cuándo y cómo aprendieron? ¿Quiénes aprendieron: toda la humanidad y al mismo tiempo? Las técnicas de las que habla, ¿son de un mismo tipo o variadas? ¿Resume este listado el conjunto de los apartados de las clasificaciones de las "técnicas" agrícolas? ¿Incluye el cuidado de los suelos, la rotación de cosechas, la diversificación de cultivos, el manejo de aguas? ¿Por qué se limita a la especialización? ¿Es el objeto principal de la agricultura satisfacer los gustos del consumidor?

Santillana comenta que la agricultura surge "por la necesidad del ser humano de alimentarse[59][...] Esta necesidad"- continúa Santillana- "llevó al ser humano[60] a crear técnicas cada vez más especializadas para mejorar los terrenos, limpiarlos, ararlos, escoger semillas más productivas, eliminar de sus siembras las plagas y fabricar instrumentos para facilitar las labores".[61] Santillana pasa de la biología, de la necesidad fisiológica de "los individuos", a la tecnología; del "origen" descarnado al presente carente de contextos e instituciones. Prescinde de la historia; ignora la historicidad de las necesidades y el modo de satisfacerlas, su dimensión colectiva fundamental e irreducible y su vinculación con la división social del trabajo.

Además, soslaya la consideración de otras "necesidades" que marcan y que han condicionado de manera determinante el desarrollo de la agricultura moderna y su impacto local, regional y global: la "necesidad" de acumular riquezas, de obtener ganancias que guían y condicionan el agro-negocio, que someten a la agricultura a la dinámica de los mercados; búsqueda de obtención de ganancias que determina qué se siembra, bajo cuáles condiciones, para beneficio de quién. La "necesidad" de ganancia, más que las necesidades de la gente o que cualquier otra consideración ecológica, ha condicionado la producción agrícola en los dos últimos siglos.[62]

Descontextualizados, los términos "necesidad", "ser humano" y "agricultura", son abstracciones vanas, meras generalidades.

A juzgar por la manera en que los textos presentan el desarrollo de la agricultura, pareciera como si se tratara de un tiempo sin historia, como si en los últimos 10,000 años, prácticamente desde "siempre", como dicen, existiera un proceso único y un solo tipo de agricultura. Y esto, a pesar de la evidencia histórica al respecto. La de los textos es una agricultura sin historia; los textos escolares prescinden de esos "detalles".

58 Actualidad Escolar 4. P.95.

59 Santillana 2012. Naturaleza 4. Serie IN NOVA. Santillana,S.A. Santo Domingo, R.D.

60 A propósito del surgimiento de la agricultura y la revolución neolítica, Mandel señala lo siguiente: "El progreso decisivo que resulta de la práctica de la agricultura debe sin duda atribuirse a las mujeres. El ejemplo de los pueblos que sobreviven en el estado de agricultores primitivos, así como los innumerables mitos y leyendas, atestiguan que la mujer, que en la sociedad primitiva se dedicaba a la recolección de frutos permanentes, fue la mayor parte de las veces en los alrededores del hábitat, fue la primera en sembrar las semillas de los frutos recogidos a fin de facilitarse la vida y el mantenimiento de la tribu. La institución del matriarcado, cuya existencia puede demostrarse en diversos pueblos en el curso del proceso de desarrollo social, está ciertamente ligada al papel determinante que la mujer tuvo en la creación de la agricultura". Mandel, Ernest. 1972. Tratado de Economía Marxista. Ediciones ERA. México. Tomo I. p.29.

61 Santillana.2012. Naturaleza 4. IN NOVA. P.78.

62 Altieri, Miguel A. 2000. Genetic Engineering in Agriculture: the myths, environmental risks, and alternatives. Institute for Food and Development Policy. Food First Books. California, EE.

¿Acaso no es distinta la agricultura taína de la agricultura del período de la Conquista, Esclavitud y Colonización, distinta de la agricultura campesina, cimarrona, distinta de la neo-colonial que giraba en torno a la exportación de bienes primarios –maderas, azúcar-, distinta de la del período de la dictadura trujillista, distinta de la agricultura en el período actual de globalización neoliberal? Cada una de éstas, supone determinados arreglos institucionales, expresiones y tramados culturales, modos de existencia y formas de incorporar el trabajo, de relacionarse con la tierra, objetivos y organización de la producción, relación con otros sectores económicos internos y externos, maneras de ordenar la interacción sociedad-naturaleza, modalidades ecológicas diversas y particulares, maneras de percibir la Naturaleza.[63] ¿Acaso no eran distintas las ideas, los modos de entender la naturaleza, de entender la presencia y participación de los seres humanos en ésta, en la sociedad taína, de las que existían entre los grupos africanos traídos como esclavos, o entre los conquistadores europeos, o en las comunidades cimarronas?

Ninguno de los textos escolares presta atención a la historia natural, a su co-evolución con la historia social, ni con la de la agricultura en esta isla, ni en el Caribe. Prescinden de la consideración del contexto histórico, económico y cultural, al referirse al surgimiento y desarrollo de la agricultura. Ignoran el aporte de la mujer a éste. Ninguno describe períodos o etapas caracterizadas por maneras particulares de relacionarse con la naturaleza, de producir, obtener y/o procurar, de asegurar los alimentos.[64] La tratan como fruto de procesos homogéneos, banalizados, tergiversados, del tipo "había una vez y dos son tres...".

En estos textos escolares, el sujeto, el protagonista de este proceso, es "el ser humano", "el hombre y la mujer", en algunos casos "la persona", sobre todo, "el individuo" o los "seres humanos": abstracciones carentes de presencia, fuerza o perfil social. En el universo de estos textos, no existen agricultores/as, campesinos/as, trabajadores/as rurales, trabajadores/as migrantes, terratenientes, intermediarios/as, pobladores/as rurales, esclavos/as, cimarrones/as, artesanos/as, trabajadores/as industriales, hacendados/as, agentes financieros, importadores/as ni exportadores/as, pueblos... No hay sujetos sociales en los textos, personas, seres, grupos, colectivos en relación, marcados, situados por el contexto histórico y político, por su condición de clase social: no toman en cuenta las relaciones sociales de producción en las que éstos participan.[65]

AGRICULTURA Y SIEMBRA: MANOS Y CONTEXTO[66]

La unidad dedicada al tema de la Agricultura en el texto de Santillana para 4to de Educación Básica, comienza planteando una pregunta a los/as lectores/as: "¿Te gusta sembrar?", y añade más adelante la siguiente explicación: "La siembra es el proceso de introducir en el suelo las semillas o

63 Gudynas, Eduardo. 2004. Ecología y Ética del Desarrollo Sostenible. CLAES-Centro Latino Americano de Ecología Social. Sta. Ed. Uruguay. Versión en Gudynas. 2010. "Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina". En Ulrich Mansfeld Montenegro ed. Cultura y Naturaleza. Jardín Botánico "J.C. Molina, Bogotá (Colombia).

64 DISESA. 2012. Ciencias de la naturaleza 4. Ministerio de Educación. Santo Domingo. P.83. Veamos lo que indica al respecto:

DISESA: ¿Ha existido desde siempre la agricultura? El hombre y la mujer primitivos eran nómadas. Se alimentaban de los frutos silvestres que encontraban. Con el paso del tiempo aprendieron a sembrar plantas comestibles, a cuidar las plantas jóvenes y a recoger mejores frutos. Tal vez aprendieron a domesticar y a criar animales. Empezaron a establecerse en lugares permanentes y fueron formando las comunidades humanas y nació la agricultura.

65 Disesa señala lo siguiente en un apartado con el título de "La Deforestación": "Desde el principio de la existencia humana, las personas actúan sobre los recursos naturales, lo que conlleva la modificación del medio ambiente". [DISESA. Ciencias de la naturaleza 4. P.80] Ni una palabra sobre la evolución de tales "personas".

66 Tomado de Rosario Vega, América y Equipo OIUT. BTSSPT. "Textos Escolares y Ciencias Naturales: algunos comentarios". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Ciencias Naturales. Universidad ISA. Noviembre 2012. Santiago.

partes de las plantas escogidas para que se desarrollen".[67] Como tantas otras preguntas en los textos escolares supuestamente interactivos, ésta no espera respuesta.

¿Pero acaso no causa extrañeza la aseveración sobre lo que es sembrar, sobre lo que es la siembra? ¿Se resume así, con justedad, el sembrar, la siembra? ¿Es todo lo que podemos proponer a los/as estudiantes sobre el tema?

En primer lugar, llama la atención que se reduzca el sembrar, la siembra, a un acto individual, aislado, cuando la siembra ha sido, y es, fundamentalmente una acción colectiva, un conjunto de procesos e inter-relaciones que involucran, de una manera u otra, a toda la sociedad: procesos colectivos de los que prácticamente no se habla en el texto. Planteado así, la siembra queda reducida a una mínima expresión que separa la "introducción de la semilla", de la trama de relaciones sociales, del contexto social e histórico que articulan tierra, trabajo y cultura, a los procesos de producción de la vida misma. El texto no explora el tramado de relaciones y de procesos que articulan siembra y sociedad. Considerar la siembra como acto aislado, individual, es vaciarla de contenido, de significado.

Al definir el sembrar, la siembra, el texto escolar no toma en consideración la cultura. Sorprende porque "introducir semillas en el suelo" es un acto cultural que incluye no sólo lo que se hace, cuándo y cómo se hace, su significado, su sentido; sembrar es parte de una larga, profunda, compleja y específica relación entre sociedad y naturaleza, en la que encuentra su origen la cultura y de la que es mediación la agricultura[68]. ¿Cómo justifican estos textos la separación entre siembra y cultura, y, por extensión, entre cultura y naturaleza? En este texto escolar, la siembra queda como un acto aislado, descontextualizado y, en consecuencia, como un acto que descontextualiza.

Y no debería ser así, pues la siembra es una acción que en su conjunto moviliza, involucra el quehacer, el trabajo y la atención, los recursos, los saberes, los valores, las prácticas, el sentido de vida de la comunidad agraria. Sembrar, la siembra, tiene historia, es parte de la historia social de la naturaleza. Qué se siembra y qué no, cómo, en qué condiciones, cuándo, para qué, con qué fin y cuáles destinos han sido definidos de distintas maneras, según diferentes etapas históricas, sociales, políticas.

¿Sembrar? ¿Acaso dan cuenta los textos escolares de cómo obtuvieron las semillas, de quiénes las sembraron o de quién decide qué se siembra? ¿Se trata de semillas transgénicas, manipuladas genéticamente? ¿Dan cuenta de quiénes determinan cuál es el destino de lo que cosecharon? ¿Explican cómo dependen de la siembra celebraciones, sufrimientos, esperanzas, la estabilidad de la comunidad agraria, la pobreza? ¿Discuten el tema de las migraciones o la existencia de hambre que las siembras no sacian? ¿Consideran las consecuencias de esa siembra y del modo como se siembra, sobre el entorno, sobre la tierra, sobre el resto de la naturaleza? ¿Describen cuál es la participación de la mujer en la siembra, o en esta sociedad, en el presente y/o en otras etapas históricas?

Los textos escolares reducen la siembra a técnica, a eslabón en una cadena productiva. Con ese sesgo, destacan la dimensión económica, centran la atención en la actividad productiva, modalidad principal en esta opción capitalista de la relación sociedad-naturaleza.

67 Santillana, 2011, Naturaleza 4 Básica, serie COPAL, Santillana S.A. Santiago, Chile, p.78. Impreso en Costa Rica. Reedición versión 2002.

68 Ver Fukuoka Masanobu 1978 The One Straw Revolution. New York, Review Books, New York.

En los textos escolares revisados, la agricultura ha sido reducida a su dimensión de actividad económica; la metáfora, la referencia de fondo, es la de la máquina, la de la fábrica, la del campo como espacio de producción. De ahí la facilidad con que el tema de la agricultura deriva hacia el de los productos agrícolas, dejando de lado otras dimensiones íntimamente ligadas a ésta, como son las de cultura, comunidad, sentido de vida e identidad.

Pierden de vista la existencia del campo como espacio de cultura, históricamente y en la actualidad. No reconocen y mucho menos destacan los saberes, los conocimientos que existen y conservan las comunidades rurales sobre los suelos, los ciclos de agua, la fauna y la flora, la astronomía y la meteorología, la historia del lugar, el uso y características de las plantas y de los animales, la filosofía y la visión de mundo, la religiosidad, la valoración de la naturaleza, la música, el arte... El modelo no toma en cuenta la dimensión ecológica ni el contexto comunitario.

A juzgar por las descripciones y las ilustraciones, la agricultura que destacan los textos escolares se caracteriza por el monocultivo: grandes extensiones de tierra dedicados a pocos productos, usualmente de un cultivo, que emplea maquinarias agrícolas, y poca mano de obra, que cuenta con almacenes y depósitos, y que depende del uso de fertilizantes y agroquímicos. Es una agricultura que depende del uso creciente y devastador de energía fósil, de combustibles y productos químicos derivados del petróleo. Son escasas las ilustraciones que remiten a otro tipo de agricultura. La mayoría de los textos pierde de vista que coexisten otras formas de producción distintas de la agricultura industrial moderna de mercado.

Además, pareciera como si la ruralía fuera solo producción y estuviera despoblada, compuesta de campos de labranza, almacenes, maquinarias, infraestructura productiva... El campo está despoblado. Han desaparecido las fincas familiares, las comunidades agrícolas-rurales. El campo está vacío: los textos escolares no prestan atención a la presencia o a la ausencia de comunidades agrarias, de asentamientos rurales. Prácticamente del mismo modo en que apenas presta atención a las aves, a los animales, a los insectos..., hace con los campesinos, con las campesinas, con "el hombre y la mujer del campo". Casi nada dicen acerca de la migración como expresión aguda, profunda, con dolorosas consecuencias sociales, existenciales y ecológicas, ni de la crisis del agro, de la crisis del campesinado, de los/as pequeños/as agricultores/as. Los textos escolares desvinculan la producción del consumo de la existencia de la comunidad, de la cultura, y, por tanto, de la creación de formas de vida solidarias con la Tierra.

Los textos escolares no proponen visiones de conjunto, ni sitúan los temas planteados en su debido contexto. No exploran las redes de relaciones, las múltiples dimensiones que vinculan y enmarcan procesos como la siembra, presentados en los textos como realidades aisladas.[69]

¿UNA DIGRESIÓN A PROPÓSITO DE LA AGRICULTURA?: MASANOBU FUKUOKA Y LA AGRICULTURA ÓRGANICA O NATURAL

Masanobu Fukuoka no hubiera estado nada de acuerdo con lo que afirman los

69 A riesgo de repetirme, insisto en ser que las propuestas verdaderas, ni destacan lo asombroso, lo extraordinario de un tema como el de la siembra, el "milagro" de la semilla, y lo que esto puede significar para los/as estudiantes, vida que se gesta en el suelo, en la oscuridad, en la muerte, en la sorpresa del nacimiento, en la interacción entre tierra, organismos, agua, semilla, tiempo, sol... éstos son los elementos para estimular la imaginación, para propiciar una reflexión que trascienda, por mucho, lo que dice el texto sobre la siembra?

textos escolares revisados respecto de la agricultura y su desarrollo. Para Fukuoka (1913-2008), japonés, biólogo, fitopatólogo por formación, agricultor y filósofo por vocación, observador por convicción de la naturaleza, ese tipo de agricultura por el que se inclinan los textos escolares, trastorna la naturaleza, maltrata, destruye el suelo, contamina la tierra, las aguas, el aire, reduce la biodiversidad con sus prácticas invasivas y de explotación, y separa a los seres humanos de la naturaleza, por eso enferman.[70]

Dice Fukuoka: "La tierra, cansada del constante abuso de los agroquímicos, viciada por la sobrefertilización, y dependiente de estímulos externos, disminuye la producción. Y al no recibir de regreso, en forma compleja, por lo menos parte de lo que ofrece en forma de frutos al hombre, la tierra pierde su fertilidad, su capacidad de producir, modifica su textura, color y olor característicos, se deslava, desmineraliza y donde por siglos existían cultivos sanos y abundantes, hoy aparece un suelo reseco, pedregoso e inútil para la agricultura".[71]

En ese sentido, sanar la tierra y a los seres humanos es parte de un mismo proceso de relación con la tierra, de producción y consumo de alimentos, de una misma disposición a observar, de acercarnos a la naturaleza, de recrearla con la mayor fidelidad posible.

La agricultura no debe de verse como actividad económica ni seguir los patrones de producción industrial, pues no es una fábrica; ni debe guiarse por la dinámica de expansión, acumulación, rentabilidad. La agricultura debería tener presente en vez de grandes explotaciones, pequeña tenencia de la tierra; en vez de monocultivos, diversidad; en vez de producción masiva, métodos y escalas de producción que permitan tomar en cuenta las particularidades del terreno, su dinámica, que enriquezcan el suelo y procuren garantizar la calidad de los productos. La agricultura requiere una perspectiva holística que articule la relación con la naturaleza y el medio de suministrar a los seres humanos alimentos sanos, en equilibrio con aquella, manteniendo la biodiversidad, y un medio ambiente libre de contaminación.

La propuesta de Masanobu Fukuoka sobre agricultura natural recogida, entre otras fuentes, en su libro "La Revolución de una Brizna de Paja", plantea cuatro principios o prácticas de cultivo a seguir:

No arar ni voltear la tierra pues de esta forma se mantiene la estructura y composición del suelo con sus características óptimas de humedad y micronutrientes. ¿Cuándo hemos visto que la naturaleza haga surcos? La tierra se cultiva a sí misma de manera natural por medio de la penetración de las raíces de ciertas plantas, por la actividad de microorganismos y lombrices.[72]

No usar abonos ni fertilizantes químico-sintéticos ni compost preparado: la gente interfiere con la naturaleza. Sus prácticas agrícolas drenan el suelo de nutrientes; empobrecen la tierra. Si se le deja, si no se abusa de la tierra, el suelo tiende a mantener naturalmente su fertilidad en armonía con los ciclos plantas-animales; la fertilidad del terreno se regenera como en cualquier ecosistema no domesticado.

70 Berry Wendel. 2009. "Preface". En Fukuoka Masanobu. The One-Straw Revolution: an introduction to natural farming. New York: Review Books. New York.

71 Claudia Sosa Villanueva, Jorge Dorado. "Perspectivas de la agricultura natural de Fukuoka". http://1.bp.blogspot.com/-pVu6c_AFbU4/SHIbOvnc09/AAAAAAAAACg/W0qpuHjb0c/s400/FUKUOKA.jpg.

72 Fukuoka Masanobu. 2009. The One-Straw Revolution: An Introduction to Natural Farming. New York: Review Books. New York. Pp 37-38. Versión Original, 1978. Verónica Mochigal Juan. 2009. "El radicalismo del cultivo natural en torno a Masanobu Fukuoka". Recursos TIERRAMOR. www.tierramor.org

No eliminar hierbas malas ni usar herbicidas: éstos destruyen los nutrientes y micro-organismos del suelo y sólo se justifican en monocultivos. Fukuoka propone una interacción de plantas que enriquece y controla la biodiversidad de un suelo. Las malas hierbas no existen, lo que hay es un mal uso de las plantas, pues las hierbas juegan un papel importante en la fertilidad y el balance de la comunidad biológica. Las hierbas deben ser controladas, no eliminadas.[73]

No usar pesticidas: desde que las plantas se desarrollan débiles como consecuencia de prácticas no-naturales, como arar o emplear fertilizantes químicos, las enfermedades y el desequilibrio entre las poblaciones de insectos, se convierten en grandes problemas para la agricultura. La respuesta sensata a las enfermedades y al control de los insectos consiste en cultivar cosechas saludables, robustas, en un entorno sano. Los pesticidas no son necesarios, pues alteran el equilibrio natural de animales de todo tipo presentes en un campo. Cuando un campo es saludable, es normal la presencia de gran variedad de insectos. Es antinatural y propia de la explotación agrícola la aplicación de pesticidas sobre plagas. Fukuoka insistía en que "una sustancia que sea efectiva contra insectos y microorganismos también actúa, en mayor o menor grado, sobre plantas y animales superiores". [74]

"Los principios de trabajo de su método desarrollan la filosofía del no-hacer (Wu-Wei), o intervenir sólo hasta donde sea necesario, y lo mínimo posible, en los procesos naturales, para conseguir que la fuerza propia de la Naturaleza potencie los resultados en condiciones óptimas de salud y vitalidad. Por eso, busca diseñar primero condiciones óptimas para el trabajo sin ayudantes suplementarios (máquinas, químicos), y con la mínima intervención sobre el desarrollo natural de los cultivos (respeto por las estaciones, no podar). Sigue un principio de respeto profundo por las formas de la Naturaleza y la confianza de que ésta puede proveer de lo necesario si sabemos encontrar el modo de comprender sus ritmos. Para manejar problemas como fitopatologías o plagas es necesario alcanzar un profundo conocimiento del equilibrio de las interacciones naturales del ecosistema donde queremos cultivar, de modo que sus particularidades no se nos presenten como un inconveniente, sino a la larga como factores del proceso, incluso beneficiosos. Por ese motivo, su sistema supone una visión más amplia de la relación entre procesos agrícolas y los fenómenos naturales, con una visión mucho más global de los ciclos y factores a tener en cuenta, y de las ramificaciones de resultados que cada elemento produce".[75] Fin de la digresión.

DESDE EL CAMPO HASTA NUESTRO HOGAR: UN RECORRIDO REVELADOR

Según Santillana, existen en la República Dominicana "dos modelos o formas de aprovechamiento agrícola. Aquel en el cual se destinan grandes cantidades de terreno para la producción de una o dos especies vegetales. Este tipo de cultivo recibe el nombre de plantaciones y son administradas por corporaciones. Otro modelo de cultivo más artesanal o tradicional es la agricultura de conuco, en el cual se cultivan en un terreno de poca extensión varias especies vegetales. Este tipo de actividad es realizada por agricultores individuales".[76] Esta última es también conocida como

73 Fukuoka, Masanobu. Op. Cit. Pp. 34-36-39.

74 Fukuoka, M. Op. Cit. Pp. 38-40, 39-46. Y Sosa Villanueva, Jorge David. Op. Cit.

75 "E.g. Fukuoka cosecha entre 4,900 y 5,800 kg. de arroz por hectárea. Esta producción es aproximadamente la misma que se obtiene según el método tradicional o el método químico en su región, pero difiere marcadamente en su efecto sobre el suelo." (FUNDAMEMORA, 2010). Fukuoka: La agricultura natural". http://www.semillas.org.co/es/agricultura/masanobu-fukuoka-914.html

76 Santillana, 2012. Naturaleza 4. Serie Innova. Op. Cit. p.20.

agricultura campesina, familiar, orgánica, natural, ecológica, según las características de quienes la trabajan y, sobre todo, de los métodos de cultivo empleados y la visión de vida, de filosofía, que las orienta. Además no son necesariamente "actividades realizadas por agricultores individuales"; cada vez es más frecuente la participación de colectivos familiares y de diversas formas y prácticas de asociaciones, incluyendo la del convite.

Santillana presenta un cuadro titulado "Desde el Campo Hasta Nuestro Hogar", que consta de cinco recuadros que ilustran el paso de un producto agrícola desde el campo hasta el consumidor o, como dice, hasta "nuestro hogar", a todas luces urbano. La agricultura forma parte de una cadena industrial que, aparentemente, comienza en la tierra, con el acto de sembrar, y concluye en el comercio o supermercado.[77]

"DESDE EL CAMPO HASTA NUESTRO HOGAR"

1er Recuadro

Leyenda:

"El campesino labra la tierra y siembra la semilla"

Un campesino, solo, siembra una semilla en un campo arado, sin vegetación en los primeros planos. Al fondo hay una línea de arbustos con frutos amarillos. No hay árboles ni hay indicios de biodiversidad. Se trata de un monocultivo. En el único cuadro en que aparece "un campesino", no hay seña, huella, "marcas culturales", indicaciones de viviendas, de casa "rural", nada que sugiera que el campesino vive allí: ranchos, flores, cobertizos, aves, caballos, perros, árboles frutales, matas de plátano, conucos... Y acaso importa. No interesa. Para fines de la ilustración, poco importa, da igual que el campesino viva en el campo o en el pueblo, pues lo que interesa son los espacios especializados y los flujos del proceso productivo, y no la dimensión sociocultural de esta situación. Prevalece el espacio especializado según lo define el tramado económico, la fuerza de las relaciones que se extienden desde el espacio urbano, la "cadena" productiva, el contexto de la dinámica del mercado. El recuadro presenta un "campo" en el que está implícito el dominio de la sociedad sobre la naturaleza, de lo urbano sobre lo rural, de la industria sobre la agricultura. A juzgar por el paisaje, el campesino, para sobrevivir, se verá obligado a acudir al mercado a comprar alimentos producidos en otros confines.

Son conocidas las consecuencias del monocultivo sobre el suelo: erosión, pérdida de fertilidad, aumento en la susceptibilidad, en la vulnerabilidad a las plagas y, por tanto, envenenamiento, contaminación del suelo por el incremento del uso de agroquímicos tóxicos para contrarrestar las plagas, lo que, por otro lado, resulta en un incremento en los costos de producción, muchas veces en coyunturas de tendencia a la baja, en los mercados, de los precios de los productos agrícolas. Además, estas prácticas contribuyen a la reducción de la biodiversidad, a la eliminación de organismos en esos ecosistemas que participan en los ciclos de renovación de los suelos y de la vida en éstos, de organismos que son predadores o competidores de las plagas que buscan suprimir, provocando desequilibrios significativos en los ecosistemas.[78] Se desarticula el vínculo entre ecología y agricultura.[79]

77 Santillana 4, Sorolla Innova, P.87

78 Ver Levins, Richard y Lewontin, Richard. 1985. The Political Economy of Agricultural Research en The Dialectical Biologist. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, USA. Pp. 213-278

79 Ver Altieri Miguel. Op. Cit. p.5

2do Recuadro

Leyenda:

"Con el paso del tiempo y la ayuda del Sol, las lluvias y los nutrientes, la planta produce frutos"

Parece que la naturaleza o la providencia se encargan de este eslabón de una cadena productiva en la que los trabajadores están ausentes. Se trata del "regalo de la naturaleza", de su aporte gratis y providencial al proceso productivo. Sin embargo, cabe notar la ausencia de prácticas agroecológicas en la ilustración. El campo sembrado carece de protección: está expuesto a los efectos del sol, del viento, de las lluvias, es decir, a factores que contribuyen a la erosión y al empobrecimiento de esos suelos. ¿Cómo mantiene o aumenta este campesino la fertilidad del suelo? ¿Se verá obligado a comprar fertilizantes? ¿De dónde provienen los nutrientes? La "ayuda" del sol, las lluvias y los nutrientes no es casualidad, es un "milagro" que involucra varios otros "procesos-milagros" que ponen de manifiesto la interdependencia en la naturaleza. Entre estos "milagros" cabe resaltar el de la fotosíntesis.

3er Recuadro

Leyenda:

"Un intermediario compra el producto que es trasladado al mercado"[80]

El intermediario y el campesino se parecen en los rasgos físicos, en la vestimenta. En el fondo del recuadro aparece una hilera de frutales y un camión cargado con esos frutos. No hay más personas; no hay trabajadores. Tampoco hay señales de otras actividades productivas, de otros animales, de otras plantas. Es un campo especializado, rural por su localización, urbano por su orientación. No se especifica si la tierra sembrada es propiedad del campesino o si el camión lo es del intermediario. El fruto se convierte en mercancía. A juzgar por la leyenda del recuadro, el "mercado" es un lugar, un espacio urbano, más que una relación de la que, por definición, forman parte campesino e intermediario. Nada dice sobre cómo se fijan los precios, sobre las condiciones que rigen créditos y financiamiento, sobre el papel y presencia de la banca en la agricultura, sobre mercados alternos y/o mercados locales, o sobre campesinos asociados para vender.

4to Recuadro

Leyenda:

"Las industrias que producen alimentos procesados compran el producto al agricultor y lo utilizan para elaborar nuevos alimentos"[81]

La leyenda aclara que parte de los frutos son adquiridos por empresas que producen alimentos procesados. No especifica si el intermediario le vende los frutos a la empresa o si éste es representante de ella. El fruto se incorpora al proceso de producción industrial. En primer plano el camión amarillo cargado de frutos, al fondo la planta procesadora con verjas altas, puertas cerradas, chimeneas, ventanas cerradas transparentes, en la parte alta de las paredes. La arquitectura de la planta procesadora, cerrada, autoritaria, represiva, sin elementos "naturales", marcada por dispositivos y símbolos de control; la vigencia de límites contrasta con el carácter abierto de la parcela campesina. Por ningún lado

80 Ver Berry Wendell. 2009. Bringing it to the Table: On Farming and Food. COUNTERPOINT Berkeley.

81 Ver Pollan, Michael. 2006 Omnivore's Dilemma: a natural history of four meals. The Penguin Press. New York.

se cuela "la democracia", la participación, la expresión del quehacer comunitario, el espacio de las relaciones horizontales. No aparecen personas en el camino, a la entrada de la planta o en ésta; es como si el proceso estuviera a cargo de máquinas sin involucrar la participación humana. La planta transforma el fruto en "nuevos" alimentos. La "novedad" es elemento clave de su estrategia de expansión. Nada dice acerca de la calidad de ese "nuevo" alimento ni sobre su manejo.[82]

5to Recuadro

Leyenda:

"En el mercado el producto es vendido a los comercios. En los comercios o supermercados nos abastecemos de los alimentos"

A la izquierda, en el primer plano, una mujer, joven, sola, como en su momento estuvieron el campesino y el intermediario. Con un carro de compras lleno de artículos, examina una fruta. A la derecha hay un anaquel, acaso una nevera, repleta de bebidas, de jugos en envases de cartón. El carro de compras la sitúa, nos revela su posición en este proceso que concluye "en nuestro hogar": se trata de una mujer de clase media urbana. Se trata de una consumidora.

¿Quién es el "nos", el "nosotros", al que se refiere la leyenda? La cadena procesadora industria->comercio-> supermercado (habría que añadir colmados y pulperías), condiciona la oferta de productos, lo que se va a vender junto a lo que la propaganda comercial sugiere que es lo mejor y más deseable. La industria juega el papel activo; el campesino y la consumidora, roles pasivos.[83] Es un proceso que domina la industria de elaboración de alimentos, la misma que vincula y subordina al campesino y a la consumidora, ambos aislados y en los extremos del proceso. ¡Ese es el contexto que el relato ignora.

¿Cuál es la moraleja de este recorrido, de este itinerario? ¿Qué les dice, qué les enseña a los y las estudiantes? ¿Cuáles son los valores que reivindica? ¿Cuál el modelo de sociedad y de relación sociedad-naturaleza que sustenta, que promueve? ¿Cuáles las prácticas que promueve esa "ilustración", esa "representación" del mundo que va del campo al hogar?

Así como no presentó el "hogar" del campesino, tampoco presentará el de la consumidora. Pero en el caso sobre todo de ésta, de la "compradora", la modalidad de consumo, el modo de satisfacer sus necesidades, convierte el hogar en eslabón, en unidad de consumo, en extensión del mercado. Su dimensión como unidad productiva – de alimentos, de plantas medicinales, de flores y productos artesanales- ha quedado relegada, cuando no eliminada, y con ella su autonomía y la de su colectividad.

"Los consumidores" -señala Berry- "com-

82 Manuel Delgado Cabeza, citado por Contreras y M. Gracia (2005. Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas. Ariel. Barcelona): "Hoy día el manejo a escala internacional de producción y distribución de alimentos, los consumidores sólo conocen los elementos en bruto. Los figures de distribución y los productores, [...] son los que ven la cara negra que entraña un gran riesgo, en tanto que la existencia se encuentra asociada con la alimentación". En Delgado Cabeza, Manuel. 2010. "El sistema agroalimentario globalizado, imperios alimentarios y degradación social y ecológica". Revista de Economía Crítica, No.10. Segundo Cuatrimestre. P.19. revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revista/n10/3.pdf.

83 Delgado Cabeza, Manuel. Op. Cit. p.24: "Un puñado cada vez más reducido de firmas controlan desde los generos hasta las estanterías en los establecimientos de distribución y invierte que el proceso de concentración ha sido más intenso en la fase de la distribución alimentaria [...] desde su creciente poder de negociación a partir del manejo de grandes volúmenes de mercancías y márgenes muy acotados, las grandes distribuidoras fijan las condiciones de venta, presionan los precios a la baja y consiguen mayores aplazamientos de pagos y mejores condiciones en la entrega, a la vez que aprovechan la competencia entre espacios y empresas proveedoras para obtener una parte mayor en la apropiación de valor. [...] Pero también se estos diferentes globales de consumo está pues siendo un modo de marcar desde el tipo y la calidad de los alimentos que consumimos, su coste monetario y temporal y donde se producen o elaborar". (P.35).

pran lo que desean dentro del marco de lo posible, es decir, de lo que les ofrecen y les han persuadido a desear. Pagan lo que les cobran, usualmente sin protestar. Pasan por alto asuntos críticos respecto a la calidad y el costo de lo que les venden. ¿Cuán fresco es el producto? ¿Cuán limpios o libres de contaminantes o de sustancias tóxicas peligrosas están? ¿Desde dónde los trajeron y cuánto sumaron a su costo los gastos de transporte? ¿Cuánto añadieron a su costo los gastos de procesamiento, empaque y los gastos en publicidad? Cuando el producto fue procesado, manufacturado, pre-cocido, ¿cómo afectó ese proceso a la calidad, al precio o al valor nutricional de éste?"[84]

Según reza la leyenda de este recuadro: "En los comercios o supermercados nos abastecemos de los alimentos." ¿Todos? ¿Todas? ¿Siempre? La aseveración pone de manifiesto el marco de referencia ideológico del texto en cuestión. Se trata de la "agricultura industrial", de alimentos producidos para el mercado, de alimentos-mercancías, disponibles para quienes pueden ejercer una "demanda efectiva", es decir, pueden comprarlos. El texto soslaya el aporte, la importancia actual y de cara al futuro, de la producción doméstica y/o local de alimentos y, en su estrechez de miras, pasa por alto las consecuencias de esta condición para aquellos que carecen de dinero para adquirir sus alimentos.[85]

925 millones de personas en el mundo padecen hambre, según un informe en el 2010 de la FAO sobre inseguridad alimentaria (¡vaya eufemismo!): prácticamente mil millones en el 2012. Y en República Dominicana, ¿cuántos/as padecen hambre? Según estimados de la FAO, en 2012, el 15.4% de la población estaba sub-nutrida o en condición de hambre crónica.[86]

¡Los textos escolares no tratan el tema escandaloso del hambre en el mundo, en la isla, en el país. ¿No es éste un asunto ecológico y de justicia de primer orden? ¿No es evidencia del fracaso, de la perversidad del sistema económico prevaleciente? ¿Es que no hay alternativas?

Como bien señala la FAO, "resolver el problema del hambre en el mundo no es asunto de producción de alimentos, sino de acceso y distribución".[87]. Requiere de profundas reformas sociales, políticas, y económicas, incluyendo una reforma agraria a fondo, una amplia estrategia agroecológica, una revisión crítica de las políticas neoliberales y el fomento de comunidades rurales, entre otras medidas.[88]

El problema no es de escasez de alimentos, ni de reducción en los niveles de producción. No es que aumentara el número de personas desnutridas, "en situación de hambre crónica", ni de personas hambrientas,

84 "Berry, Wendell. 2010. "The pleasures of eating" en: What are People For?: Essays. COUNTERPOINT. California. P.145

85 "El alimento es un derecho de sobrevivencia no puede ser mercancía. No debe someterse a las reglas de la propiedad y de la ganancia." Ana Pedro. Sevilla. 2012. "Capitalismo y Políticas Alimentarias: cómo los alimentos ataca la otra economía". Agenda Latinoamericana. La Otra Economía. 2013. Amigo del Hogar. Santo Domingo. Pp. 222-3.

86 Subnutridas, en estado de hambre crónica, son personas cuya ingestión alimentaria regular no llega a cubrir sus necesidades energéticas mínimas que son de 1,900 kcal. diarias por persona. Hambre. www.fao/hunger/hunger-home/es. Y FAO. 2012. Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe 2012. www.fao.org/ALC/file/media/pubs/2012/panorama.pdf. p.29. Ver subsecta. Ambiente y Vida 4. Op.cit. p.53.

87 Citado en: Riechmann, Carlos/g, Manuel. Op. Cit. P.45. Ver: Mora de Lappé, Frances, Collins Joseph, Peter Rosset, Luis Esparza. (1998). Doce Mitos Sobre el Hambre. Un enfoque democratizado para la agricultura y la alimentación del siglo XXI. Icaria Editorial. Barcelona. En particular: Primer Mito: Generalmente no hay suficiente cantidad de alimentos. P.p. 21-29.

88 Altieri, Miguel. Op.Cit. p.33. Ver capítulo 1 "More sustainable alternatives to biotechnology". Op.cit. Pp.35-47, que incluye un resumen de experiencias agroecológicas y de agricultura orgánica exitosas en distintas partes del mundo. Ver la reseña presentada por Mora de Lappé de la experiencia impulsada por mujeres pobres organizadas, de la transición hacia sistemas de agricultura ecológica en el estado de Andhra Pradesh, en el sur de la India, y la de Tugonia, de agro-forestería tradicional campesina, de "recuperación y "reverdecer" de 12.5 millones de acres en Mora de Lappé. Frances. 2013. "Revaluing the scarcity scare: reframing the discourse". "Hunger with an environmental". The Journal of Peasant Studies. Vol. 40, No.1. 219-238. http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2012.708859

porque disminuyera el volumen, la cantidad de alimentos, de cereales, producidos. Más bien, existe la situación paradójica de que aumentó la producción mundial de alimentos, de cereales, a la vez que aumentó la población que pasa hambre. La producción de alimentos per cápita en el mundo es hoy mayor que a fines de la década de los 90: "La existencia global de alimentos equivale a 2,800 calorías diarias por persona".[89]

El problema es de "acceso" y de "distribución": una parte significativa de la humanidad carece de dinero para comprar alimentos; una parte, cada vez mayor, de la producción agrícola está destinada a la generación de agro-combustibles y otra a la de alimentos de aves y de ganado; súmele los efectos de la concentración de capitales, de las tierras y, sobre todo, del control del financiamiento y de las cadenas de distribución,[90] el alza en el precio internacional del petróleo y la especulación financiera en los mercados de futuros de alimentos que contribuyen a las alzas en los precios de los productos agrícolas.

El problema no es de escasez, es de justicia. Todavía hoy conserva vigencia la afirmación de Josué de Castro de que: "La pobreza es el mayor problema ambiental de la región".[91]

En lo que se refiere a la capacidad de producción, la organización La Vía Campesina, en el documento titulado "La agricultura campesina sostenible puede alimentar al mundo", afirma que "el sistema agroecológico de producción de alimentos a pequeña escala es el que da la mejor respuesta a las demandas del presente y del futuro"[92], mientras que "el sistema alimentario de las grandes corporaciones está fracasando a la hora de proveernos de alimentos adecuados y sanos".[93]

"En cada país"- afirma La Vía Campesina- "la agricultura de pequeña escala controla menos de la mitad de las tierras agrarias, pero produce la mayor parte de los alimentos consumidos", y añade, "el campesinado y la agricultura familiar tienen vocación de producir alimentos. El agronegocio tiene vocación exportadora".[94]

Los resultados de la investigación "Reduciendo la Pobreza Alimentaria con la Agricultura Sustentable: resumen de nuevas evidencias" que coordinaron Jules Pretty y Rachel Hines, del Centre for Environment and Society, de la Universidad de Essex, de Gran Bretaña, investigación llevada a cabo en el 1998 sobre la viabilidad de la agricultura sostenible, que incluyó 208 proyectos e iniciativas de agricultura sostenible, demuestra que 8.9 millones de agricultores en 52 países, tienden a confirmar lo planteado por La Vía Campesina. Dicha investigación concluyó que, en conjunto, los agricultores que habían optado por métodos y prácticas de agricultura sostenible, habían aumentado considerablemente la producción

89 Mónte Lappé, 2013. Op Cit. Monte Lappé cita datos de la FAO del 2011. "Food Security Global Hunger Analysis." http://www.fao.org/docrep/014/i1988e00.pdf

90 "Así la investigación denominada otro sarmiento "Boom Agrícola y Persistencia de la Pobreza Rural" (FAO 2009) estableció que el crecimiento de la agricultura - aquí la moderna y dinámica - donde la técnica, se habían orientado en algunos pocos productos, en algunas regiones y en un número reducido de grandes empresas. Se trataba en general de mercados con fuerte tendencia a la concentración, organizada mediante cadenas globales de valor, cuyos procesos de transformación y distribución demandaban barreras de entrada cada vez más altas para los productores más pequeños." FAO (2013). Pobreza Rural y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe. www.fao.org/alc/file/media/pubs/2013/pobreza_rural_alc_i.pdf

91 Citado en: Gudynas, Eduardo y Evia, Graciela. 1991. "Manual de Ecología". Montevideo. Nueva Sociedad. www.ecologiasociale.com/bibliotecas/GudynasEviaPromisVida1.pdf, p.24

92 La Vía Campesina. 2011. "La agricultura campesina sostenible puede alimentar al mundo". Yakarta. www.viacampesina.org/. Ver Pretty, Jules. 2009. "Sustainable Agriculture Feed Nine Billion People?". Monthly Review. New York. Vol 61, Issue 6 (November). Ver Pretty, Jules y Hine Rachel. 2001. "Reducing Food Poverty with Sustainable Agriculture: a summary of new evidence". Centre for Environment and Society. University of Essex, UK. Executive Summary. www.essex.ac.uk/ces/occasional_papers/SAFE%20FINAL%20-%20Longest-32.pdf.

93 Op Cit., p 3.

94 Vía Campesina. 2011. Op Cit., p 5.

de alimentos. El promedio de aumento de producción de alimentos por hogar fue de 1.71 toneladas por año. 73 por ciento para 4.4 millones de agricultores de cereales y 150% para los que sembraban tubérculos, papa, batata y yuca. Además reportaron aumento en el consumo doméstico de alimentos, incremento en la venta de alimentos en los mercados locales, mejoras en el uso de recursos locales y en la capacitación de los/as agricultores/as, reducción en la erosión del suelo, mejoras en la estructura de éstos, en la capacidad de retener agua, en el contenido orgánico y en el equilibrio de los nutrientes del suelo, así como mejoras significativas en el control de plagas sin emplear pesticidas o herbicidas, y en la biodiversidad en los predios y en las localidades.[95]

Por otro lado, el informe de investigación del proyecto International Agricultural Assessment of Knowledge, Science and Technology for Development (IAASTD), auspiciado por el Banco Mundial y la ONU, considera, en sus conclusiones, que la alternativa de la agricultura agroecológica en predios de pequeña escala, representa la mejor estrategia para reconstruir la agricultura y poner fin a la pobreza rural y al hambre.[96]

Pretty y Hines coinciden con La Vía Campesina en la valoración que hace ésta en cuanto a que: "Los métodos de producción usados para producir los alimentos del agronegocio – monocultivos, maquinaria pesada, riego excesivo, plaguicidas y abonos químicos, semillas transgénicas, etc.- están degradando rápidamente los mejores suelos del planeta, al provocar su compactación, salinización, esterilización, erosión y pérdida de biodiversidad funcional tanto dentro como sobre el suelo. Con este sistema alimentario dominante, no hay futuro posible para la humanidad ni para el planeta".[97]

TEXTOS, NATURALEZA Y RECURSOS NATURALES

¡Polvo eres y en mercancía te convertirás!

Nos hemos acostumbrado a la expresión "recurso natural" tanto, que no nos provoca reacción cuando la leemos, tanto, que hablamos de proteger y defender los tales recursos naturales de cualquier manera tanto, como que va de segundo apellido en el nombre de un Ministerio, el del Medio Ambiente y Recursos Naturales, que existe sin que se sepa bien, sin que se explique con claridad qué es una cosa y qué la otra, pues a pesar de los esfuerzos y de la mucha tinta que ha corrido, no se sabe con precisión y a ciencia cierta, valga la expresión, qué significa Medio Ambiente, qué incluyen los "recursos naturales" y qué no, qué abarcan y qué distingue al uno del otro.

La Ley General de Medio Ambiente y Recursos Naturales, No. 64-00, define Medio Ambiente como: "El sistema de elementos bióticos, abióticos, socioeconómicos, culturales y estéticos que interactúan entre

95 Ver: Pretty, Jules. 2009. "Can Ecological Agriculture Feed Nine Billion People?". Monthly Review. New York. Vol.61, Issue 6 (November). Ver: Pretty, Jules y Hine, Rachel. 2001. Reducing Food Poverty with Sustainable Agriculture: a summary of new evidence. Centre for Environment and Society. University of Essex. UK.

96 Citado por: Giménez Frías y Miguel Altieri. 2012. "Agroecology, Food Sovereignty and the 'New Green Revolution'". Agroecology and Sustainable Food Systems. 37:90-102. La IAASTD, por sus siglas en inglés, fue una iniciativa anizada por el Banco Mundial y las Naciones Unidas para analizar la situación y viabilidad de la agricultura a nivel global que involucró 400 científicos de diferentes partes del mundo. Fue firmado en el de 2008. (www.foodfirst.org/sites/pdf/USA_GimenezAltieri_2012_Green_Revolution.pdf)

97 Op.Cit. p.4. Ver: Perelman Michael. "Efficiency in Agriculture: The Economics of Energy". En Merill, Richard. 1976. Radical Agriculture. Harper Colophon Books. New York. Pp. 64-86.

sí, con los individuos y con la comunidad en que viven, y que determinan su relación y sobrevivencia".[98] La definición deja poco fuera, poco en el universo que no sea Medio Ambiente. Y puntualiza que "Recursos Naturales" son: "Elementos naturales de que dispone el hombre (sic) para satisfacer sus necesidades económicas, sociales y culturales".[99]

Lo de recurso natural no provoca sorpresa, ni plantea interrogantes en los textos, ni alarma. ¿Por qué habría de hacerlo? De hecho, en los textos escolares de Ciencias Naturales, los tales recursos naturales son uno de los pocos, si bien definitivos, atributos de la Naturaleza, de la que, además, los textos dicen poco: la naturaleza provee y en ella encontramos los recursos naturales. Luego vienen las clasificaciones, las distinciones entre renovables o no renovables; las advertencias con el ritmo de explotación y otras acciones de "los hombres" –cuando es asunto de evadir, nada mejor que apelar a ese de "los hombres", a ese consumidor mítico, generalizado- que pueden convertir, por uso y/o abuso, a los recursos renovables en no renovables, si no los cuidan, si acaban con ellos, si no se renuevan, por razones que los textos simplemente soslayan; también vienen las explicaciones sobre que los recursos no-renovables requieren de acciones urgentes, radicales, que se conocen pero no se atienden y, en vez de llevar a cabo estas acciones, buscan las acciones "prudentes", que no es otra cosa más que extender hasta el límite y seguir la fiesta, extraer, emplear lo más que se pueda ese "recurso" para beneficio de un puñado de corporaciones y, cuando se acaben, mudarse a otro país o a otra actividad y seguir dejando atrás tierra saqueada, cráteres, aguas contaminadas, roca pelada, flora diezmada, suelo envenenado, comunidades destruidas, la salud de la población críticamente afectada, la pobreza entronizada. ¿No sucedió así con el caucho, con la plata y el estaño, con el guano, en otras latitudes, por mencionar algunos, y aquí y en otras partes con el azúcar, con el oro, con los bosques, con tantos otros bienes convertidos y catalogados de "recursos naturales"? ¿No fueron esas las consecuencias ecológicas de la expansión del sistema capitalista que provocó la ruptura del metabolismo entre sociedad y naturaleza, que alimentó la desigualdad económica y ecológica en el mundo, que succionó y orientó recursos y riquezas desde el Tercer Mundo hacia las economías centrales más desarrolladas, flujos y mecanismos que reflejan el título del extraordinario ensayo de Eduardo Galeano, "Las Venas Abiertas de América Latina?"[100]

Nada de esto trasunta en los textos escolares. El texto escolar de Norma para 4to. al tratar el tema de los recursos naturales, señala que: "Son bienes que nos brinda la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades. Entre ellos encontramos: el aire, el suelo, el agua, las plantas, los animales, los minerales y los combustibles o recursos energéticos".[101] Santillana los define como: "Los componentes del entorno (agua, aire, suelo, plantas) que pueden ser aprovechados para beneficio del ser humano".[102] Mientras que SM invierte los términos de la definición y afirma que: "Los elementos útiles de la naturaleza son recursos naturales".[103]

Para DISESA, recursos naturales son: "Todos los bienes que la naturaleza nos

98 Gobierno de la República Dominicana. 2000. Ley General de Medio Ambiente y Recursos Naturales. No.64-00. P.19

99 Ibid., p.20

100 Galeano Eduardo. 1974. Open Veins of Latin America: Five Centuries of the Pillage of a Continent. Monthly Review Press. First Modern Reader Paperback Edition. New York.

101 Grupo NORMA 4, Op. Cit., p.60.

102 Santillana. Innova 06. Cit 4, p.66. En esa misma página se define como: "Los componentes del entorno que pueden ser utilizados por las personas".

103 Ediciones SM. 2012. Ciencias Naturales 4. Educación Básica. Proyecto Sé. Ediciones SM. Santo Domingo. P.16

ofrece y que utilizamos para nuestro beneficio".[104] Para Susaeta, los recursos naturales son: "Aquellos materiales que extraemos de la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades".[105]

En la definición de NORMA, la naturaleza "brinda" esos bienes- ¿no es un eufemismo?, ¿es suya la iniciativa?-, para "satisfacer nuestras necesidades" que aparentemente conoce y no precisa, mientras que para Santillana son "componentes del entorno", no de la naturaleza, cuya función de contexto va de capa caída, que el ser humano aprovecha. En Susaeta se trata de "materiales"- ¿incluye entre éstos a los árboles, a los peces?-, que extraemos.

Las definiciones no son precisas. No especifican si se trata de "bienes materiales y servicios proporcionados por la naturaleza sin alteraciones por parte del ser humano"[106], si es lo mismo que "materia prima", si incluye sólo "los frutos del monte", los no-cultivados, o si incluye la tierra, el suelo, aunque haya sido labrado... pero permiten entrever la dinámica entre sociedad y naturaleza a que responden.

"Nosotros/as", "los hombres", "las mujeres", somos el elemento activo de esa relación: aprovechamos, utilizamos, satisfacemos, extraemos, transformamos, adaptamos y moldeamos la Naturaleza, el elemento pasivo de la relación que "brinda", "ofrece", permite, que es objeto de explotación y de la acción de los seres humanos. Según Susaeta: "Nuestra isla, sin el hombre, sería una selva improductiva".[107]

Los acentos en esta relación recaen sobre "necesidad", "recurso", y "beneficio". Pero no especifican de cuáles necesidades se trata, ni las de quién o quiénes, ni cuáles son los beneficios, ni quién o quiénes los obtienen. En el mejor de los casos mencionan el vestido, la alimentación, la vivienda-necesidades de los individuos-, sin reparar en la manipulación comercial de estas necesidades, ni en el hecho de que muchas de ellas se "satisfacen" en nuestro país con artículos importados. Nada dicen acerca de las "necesidades básicas" de la población que no son atendidas. Son escasas las noticias que adelantan acerca del contexto social y económico, de las dinámicas en las que se incorporan dichos recursos, ni de las consecuencias sociales de los modos de apropiación y uso de dichos "recursos".[108]

Recursos naturales es una expresión que se inscribe en el marco del sometimiento, de la reducción de la Naturaleza a la economía, en lo que Leff llama la economización del mundo: "Desde los orígenes de la civilización occidental, la disyunción del ser y el ente que opera el pensamiento metafísico preparó el camino para la objetivación del mundo. La economía afirma el sentido del mundo en la producción; la naturaleza es cosificada, desnaturalizada de su complejidad ecológica y convertida en materia prima de un proceso económico; los recursos naturales se vuelven simples objetos para la explotación del capital. En la era de la economía ecologizada la naturaleza deja de ser un objeto del proceso de trabajo para ser codificada en términos del capital. Mas ello no le devuelve el ser a la naturaleza, sino que la transmuta en una forma de capital –capital natural- generalizando y ampliando las formas de valorización económica de la naturaleza".[109]

104 D.S.E.S.A. 2011. Ciencias de la Naturaleza 4. Ministerio de Educación. República Dominicana. Santo Domingo. P.77.

105 Susaeta. Op. Cit 4. P.43.

106 Wikipedia. "Recurso Natural". http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Recurso_natural&oldid=57994195.

107 Susaeta. 2005. Ambiente y Vida 4. Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Educación Básica. Susaeta Ediciones. Santo Domingo. P.57.

108 Ver Bookchin, Murray 1994. Which Way for the Ecology Movement?. AK Press. California. Introduction. "The future of the ecology movement". Pp.1-20.

109 Leff, Enrique. "La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambien-

Desde esta perspectiva, la naturaleza se convierte en un conglomerado de objetos, incluyendo seres que pueden ser tratados como tal; en un depósito de recursos a administrar, a manejar con "prudencia" y "eficiencia" como corresponde a un negocio; en un conglomerado de materiales destinados a convertirse en bienes, en mercancías; en una canasta de recursos, desvinculados entre sí y valorados en función de cálculos de utilidad, que pueden ser extraídos, empleados, explotados.[110]

Es el espacio de lo cuantificable, inventariable, y, en lo posible, inventariado: "materia", res extensa en espera de la acción de apropiación y expropiación, de transformación, de uso por parte de los sujetos activos, de "los hombres" (¿y las mujeres?), dirían los textos escolares.

Acorde con la tradición cartesiana, las plantas y animales forman parte de esta naturaleza desarticulada, pasiva, sin vida: son tratados como objetos, como medios, como recursos. El cálculo de utilidad es la medida que homogeniza y reduce la realidad, la cosifica. [111] Se pierde de vista la dimensión estética, el valor intrínseco de la vida. La relación con otras formas de vida, con los otros-diferentes, va marcada por estrategias de control y de dominio.

Lo que está en la naturaleza está para usarlo, para "sacarle el jugo"... para que quien la posea se beneficie de ello. En ese contexto, los recursos naturales son factores de producción explotable o en explotación, obtenidos, extraídos, de la naturaleza: medios para "satisfacer las necesidades". Pero, ¿a cuáles necesidades refieren los textos escolares? Los manuales escolares son parcos al hablar de ellas.

Como señalamos anteriormente, de un lado está la necesidad real, creada, históricamente condicionada, socialmente articulada, atravesada por desigualdades, de obtener y consumir aquello que requiere para su existencia; del otro lado, está la necesidad de obtener ganancias, "necesidad" ésta que los textos escolares ignoran, como si no existiera.

Algo similar ocurre con "el beneficio" que producen los "recursos naturales". Los textos no tratan el tema a fondo. Insisten en sostener la perspectiva unidimensional que vincula al "ser humano", al individuo, esa abstracción tan favorecida en los textos, a la "naturaleza", obviando el tramado histórico cultural e institucional que provee el contexto pertinente al análisis de estos temas[112].

Como se sabe, y los textos escolares omiten, en una sociedad como la nuestra, de profundas diferencias sociales, lo que representa beneficio para unos, puede que perjudique a otros, eventualidad de particular importancia que los textos escolares, renuentes a examinar los conflictos sociales, no consideran. Por dar dos ejemplos, uno es el caso del desarrollo de la minería, de la extracción de oro, basada en la explotación esclavista en tiempos de la Conquista.[113] Otro ejemplo es el de la producción de azúcar en el país, que, sobre todo en la primera mitad del siglo pasado, en la modalidad de ingenios y latifundios capitalistas.

tal y reapropiada en aras de la naturaleza". (http://www.vinculo.com.ar/vinculo/sociales/reggiani/cap12.pdf

110 Bookchin, Murray (1991). Defending the Earth. A Dialogue Between Murray Bookchin and Dave Foreman. South End Press. Boston. P.96 y Gudynas, Eduardo (2010). "Imágenes, ideas y Conceptos Sobre la Naturaleza en América Latina". Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES). Uruguay. En Leonardo Montenegro (ed.), "Cultura y Naturaleza". Jardín Botánico UC. Mutis. Pp.265. Pp.267-282.

111 Ver Evernden, Neil (1999). The Natural Alien: Humankind and Environment. University of Toronto Press. Canada. Pp.22-25 y 55-72.

112 Cuando los textos escolares tratan el tema de los recursos naturales, no se examina en qué se emplean dichos recursos ni bajo cuáles condiciones. Tampoco tratan el tema de la propiedad de los mismos, a quién pertenecen, ni cuáles otros usos se les podría dar.

113 Trillas, Fernando y otros (1992). "El Encuentro. Entre Dos Mundos: Impacto Ambiental de la Conquista". Nueva Sociedad. No.122. noviembre-diciembre 1992. Pp.198-200. Venezuela.

enriqueció a unos, empobreció y perjudicó, directa e indirectamente, a muchos[114], y tuvo consecuencias ecológicas desastrosas, tales como la desforestación, la reducción de la biodiversidad y de la agricultura diversificada, erosión, salinización, contaminación, así como cambios perjudiciales en el uso de los suelos, creciente y marcada concentración de la propiedad de la tierra, migración y pobreza.[115]

Es también lo que se alega en la actualidad, y con sobradas razones, en el caso de la extracción de oro y de otros metales en Cotui a cargo de la empresa trasnacional Barrick Gold: el beneficio de ésta se obtiene en condiciones y empleando procedimientos que perjudican severamente al país, que envenenan las aguas y secan los ríos, que amenazan y lesionan la vida del país, así como a sus perspectivas de futuro.[116]

Ninguno de los textos se refiere directamente a la extracción del oro o de otros minerales, extracciones que han tenido serias repercusiones en la ecología del país, como la del ferroníquel. Prefieren hablar sobre la extracción de minerales en sentido general; esto lo vemos, por ejemplo, en la manera en que Santillana describe la utilización irracional de recursos, describe el fenómeno sin mencionar un caso[117]. La crítica va dirigida al ritmo de explotación del recurso, a su duración, y no a la racionalidad misma de su empleo, como en el caso de los combustibles fósiles, del petróleo y de sus derivados, como el gas natural, que son altamente contaminantes y que representan un gasto excesivo para el país por concepto de importación. DISESA afirma que: "Actualmente estos recursos (todos los recursos minerales) se están explotando de manera excesiva. De continuar así corremos el riesgo de agotarlos. Deben tomarse medidas de control para su uso".[118]. Ninguno examina las consecuencias ecológicas ni los costos sociales de los procedimientos de extracción empleados, ni su impacto sobre las comunidades y la agricultura, ni las condiciones leoninas que estipulan los contratos de explotación entre el gobierno dominicano y las compañías mineras trasnacionales en favor de éstas.

Actualidad Escolar comenta con ambivalencia que: "En la actualidad la mina de ferroníquel está siendo explotada, generando divisas para el país. La población debe de estar atenta para que la extracción sea moderada, para evitar su agotamiento en corto tiempo".[119]

SM afirma que: "Los combustibles fósiles son recursos limitados que nos ofrece el suelo".[120] Sí, pero los del suelo de otros, ¿o es que ya no se importan combustibles en la RD?

114 Ver Acosta Alberto. 2009. La Maldición de la Abundancia. Comité Ecuménico de Proyectos CEP. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador. Refiriéndose al caso de Ecuador, Acosta pregunta: "¿Cómo es posible que en un país tan rico en recursos naturales, la mayoría de sus habitantes no puedan satisfacer sus necesidades básicas? Aunque resulte muy cuestionable a primera vista, la evidencia reciente y muchas experiencias acumuladas permiten afirmar que esa pobreza está relacionada con dicha riqueza. Estos países estarían atrapados en una lógica del revés conocida en la literatura especializada como 'la maldición de la abundancia', 'la paradoja de la abundancia de recursos naturales'".

115 Foster, John Bellamy, Clark, Brett y Richard York. 2010. "Imperialismo Ecológico/Metabolismo en The Ecological Rift. Capitalismo Ataca la Tierra" Monthly Review Press. New York. Pp. 345-376. Ver también, Cid del Bruce J. 1969. El Impacto de la Intervención en la República Dominicana Durante la Conquista Norteamericana de 1916-1924. Fundación Cultura Dominicana. Santo Domingo. En particular Cap 4 "El Gobierno Militar, la Industria Azucarera y las Cuestiones de la Tierra". Pp. 133-168.

116 García, Carlos Gabriel. 2015. Barrick: Fuego Viejo. El Contrato Inacceptable. Editora Buen Pastor. Santo Domingo. Ver Academia de Ciencias de la República Dominicana. Lomo de Miranda. La Huella Ecológica y Social de la Minería. Boletín. Año 8. No. 16. Julio 2012. Para información acerca de la alegada vinculación de la Barrick Gold en graves actos delictivos en Africa relacionados con la liberación de concesiones mineras ver: Deneault, Alain, Delphine Abadie et William Sacher. 2008. Noir Canada. Pillage, Corruption et Criminalité en Afrique. Les Editions Ecosociété. Montreal, Quebec.

117 Santillana ALINNOVA, p.69.

118 DISESA, p.81.

119 Actualidad Escolar 4. P.103.

120 SM4. P.121.

Los textos escolares revisados no examinan en detalle los serios problemas ecológicos que afectan al país. No mencionan, no tratan el tema de la desigualdad, de la inequidad, de la injusticia que existe en el país en cuanto a la distribución de la tierra, ni su relación con la migración rural-urbana y/o con el deterioro de los suelos.[121] No reparan en la relación existente entre estos procesos. Prestan poca atención a los problemas de contaminación de la tierra,[122] de las aguas, del aire[123], a sus efectos en la salud de la población. Mencionan la deforestación[124] pero no examinan su historia ni sus causas. No evalúan la carga ecológica que soportan, sobre todo, las comunidades pobres, empobrecidas; los textos escolares tratan los distintos elementos de la crisis ambiental de manera descontextualizada, desarticulada.

121 Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. 2010. Informe GEO República Dominicana 2010. Estado y Perspectivas del Medio Ambiente. www.sinia.net.do/index/index.php?id=56

122 Entre los contaminantes se encuentran plomo, cobre, cloro, sulfuro, arsénico, cromo, bromo, fósforo, mercurio, manganeso, cobalto, hexaclorofeno. (Informe GEO 2010. Op. Cit. p.25.) Es conocida la situación del Barrio Paraíso de Dios, del municipio de Haina, catalogado por el Instituto Blacksmith Institute en Nueva York como el Cementerio de Canje, clasificado tercero entre las diez localidades con mayor contaminación de plomo en el mundo. Según el Inventario de Emisiones Contaminantes Peligrosas, elaborado por la entonces Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, en 2004, el conjunto de fábricas en el municipio de Haina en ese año arrojó al suelo 9.8 toneladas de mercurio, 1.2 toneladas de plomo, 416 toneladas de amoniaco y 13.5 toneladas de ácido sulfúrico. Arrojó al suelo 74.2 toneladas de cobre, 91.3 toneladas de cobre y 4.2 toneladas de ácido sulfúrico y vertió al agua 32.9 toneladas de ácido sulfúrico, 29.6 toneladas de ácido fosfórico, 1.51 toneladas de cobre y 10.2 toneladas de amoniaco. El informe identifica la presencia de 84 sustancias peligrosas, de las cuales 65 son tóxicas de importancia. (Diógenes Pina, 2007. República Dominicana: contaminantes por aire y el suelo. TERRAMERICA. Abril 17, 2007.

123 Por ejemplo dice en: "Los textos ciencias de la contribución de los combustibles fósiles (generadores de dióxido de carbono) al efecto invernadero. Curiosamente dos de los textos tratan el tema de los problemas ambientales bajo el acápite de 'Actividades humanas sobre los recursos naturales'. (Sussetta, Disesa). Entre los 'grandes problemas ambientales', NORMA incluye 'las guerras que, por bombas contaminantes ya que expanden a la atmósfera grandes cantidades de gases tóxicos, que afectan la salud de las personas y la fertilidad de los suelos', y la pobreza, de por sí otro tipo de guerra, que aumenta la deforestación. (p.67)

124 Ver María Ferrus, Fernando. 2008. La Otra Historia Dominicana. Libreria La Trinitaria. Santo Domingo. En particular las secciones "Agricultura y Plantaciones" y "Ecología Insular"

Recurso natural, necesidad, beneficio, utilidad... En los textos escolares la Naturaleza ha sido reducida a entelequia económica dispersa, fragmentada, a controlar, a explotar. En la disección que han operado en ella, la han anulado al separar los bienes "valiosos" de los que no lo son. Los textos escolares han reducido la naturaleza a retazos, a partes, a un conjunto de objetos o de componentes de una máquina, de un mecanismo, sin relación de identidad entre ellos más que la que impone la dinámica del mercado.

Aquí no termina el asunto. Cabría extender la reflexión y examinar la expresión "recursos humanos" a la que también estamos acostumbrados. Expresión que remite al ser humano como "capital humano", como "máquina", como ente "cosificado", como esclavo.

Los mismos argumentos que se emplean para justificar la explotación de la naturaleza, "se emplean para justificar la dominación de otros seres humanos".[125] "Recursos humanos" es la otra cara de "recursos naturales". ¡Polvo eres y en mercancía te convertirás!

NOTA

INTERROGANTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA TIERRA

Y en ese mundo que recrean los textos escolares, en el modo de presentar esa naturaleza "humanizada", el niño, la niña, se familiariza con una visión de mundo que trata a los otros seres, a las otras expresiones

125 Lesse William. 1994. The Domination of Nature. M.S.L. Queen's University Press. Canada. Pp.122-123.

de vida, también como a objetos, como a cosas inferiores, diferentes, a dominar. Por extensión de esa lógica de socialización se fomenta el egoísmo y se fragmentan las identidades. El sesgo ideológico del individualismo metodológico contribuye a ello. El otro sujeto, el que es "distinto", no es uno como yo, uno como nosotros; es visto como objeto aparte, aislado, también como diferente, como algo o alguien hecho de otro polvo, de otra tierra. No es mi prójimo. Así se fomenta la separatividad, la exclusión. Así se subvierte la maravilla de la solidaridad.

Planteado así, ¿qué consecuencias tiene esta perspectiva en nuestras relaciones con otros seres vivientes, con esa "otra vida" de la que somos parte? ¿Qué implicaciones tiene este sesgo ideológico, esta premisa cultural, para una propuesta pedagógica como la nuestra, encaminada a fomentar, en los y las estudiantes, el amor y el respeto a la vida, a la solidaridad, al sentimiento de asombro y comunión con la Naturaleza de la que somos parte?[126] ¿Qué sentido tiene entonces hablar de solidaridad con la naturaleza cuando prevalece, en la práctica y en la ideología, el objetivo de dominarla?

¿Cómo educar en el respeto a la vida cuando predomina el criterio de que los otros seres son recursos, tenidos por inferiores, que existen para beneficio de los "seres humanos"? ¿Cómo alentar la solidaridad cuando prevalece el ejercicio jerarquizado del poder y el convencimiento, tenido por legítimo y desde esa perspectiva de que lo que no rinde beneficio carece de valor, y de que aquello que se interpone, que resiste y obstaculiza el "progreso"," el desarrollo", es preferible eliminarlo, "sacrificarlo"? ¿Cómo hablarles entonces a los/as estudiantes acerca de la solidaridad, de lo que compartimos y nos une a otras formas de vida, cuando los textos escolares y los discursos enseñan que a la Naturaleza hay que dominarla, someterla, explotarla? Noción de dominio cuya lógica y ejercicio se extiende y permea todo el tramado de relaciones de la sociedad. Violencia y dominio que se expresa como opresión de género, clasismo, racismo, xenofobia. Somos tierra, somos cuerpo: como se trata a una, se trata al otro.

126. Cates, Diane, 1993, The Sense of Wonder, Harper Collins Publishers Inc. New York, P. 58.

CAPITULO 3

LA CELULA, LOS SERES Y LOS ECOSISTEMAS: ¿DONDE QUEDA LA VIDA?

LA CELULA, LOS SERES Y LOS ECOSISTEMAS: ¿DONDE QUEDA LA VIDA?

CUENTO DE CAMINO

Comencé a escribir este capítulo citando la oración inicial del conocido libro "Ecology", de Paul Colinvaux, que define la ecología como "el estudio de cómo funciona el mundo"[127], pero no quedé satisfecho con la traducción del original que reza: "the study of how the world works". Estaba incómodo, inquieto, con la traducción de "works": ni "opera", ni "funciona", ni "trabaja", me daban paz. Y no entendía por qué. Dándole vueltas y más vueltas al asunto, llegué a la conclusión de que el problema no estaba en "works", en "trabajo", si no en "world", en "mundo". Y es que me cuadraba bien la relación entre "world" y "work", pero no entre "mundo" y "trabajo". Imagino "world", así en inglés, como una esfera mecánica con grandes engranajes, piezas movibles, sincronizadas, como en "Modern Days" (Tiempos Modernos) de Chaplin, también en blanco y negro. Es un mundo cerrado, de objetos forjados con carbón y en metal, vuelto hacia adentro, lugar afín al trabajo, al control, a la producción: espacio que responde a un movimiento que articula la esfera toda: eso me evoca. Mientras que el mundo, así en español, me sabe a vida, está iluminado, es "a color", tiene color, y movimiento de baile cósmico, lo siento abierto, generoso, orgánico, zarandeándose rítmicamente, de lado a lado, de adentro hacia afuera, espacio de infinidad de seres diversos en comunicación, en interacción, en búsqueda de armonía; espacio curvo éste. No sé si son disparates, o trasnoches, o si es poco menos que un desfile de viejos estereotipos o asunto de hemisferios cerebrales, pero así me sabe; no lo defiendo, no digo que así es: así requinta, así lo siento. Y en ese juego de asociaciones, "world" apunta a "environment", a solar, a lote, a recursos, a renta y plusvalía, mientras "mundo" desemboca en Naturaleza. El "environment", el entorno, rodea, la Naturaleza acoge, crea: ésta es lugar, trama de redes y relaciones, aquél es conjunto de partes. La Ecología es ciencia del universo[128] en inglés, también es ciencia de la Naturaleza en español. Pero volvamos a los textos escolares.

II.

¡NO ME HABLEN DE LA VIDA!

Un niño y una niña jugaban en el patio de la escuela. El niño tomó una varita y comenzó a golpear un hormiguero. La niña le quitó la varita y visiblemente molesta le dijo: "tú no tienes derecho de matar las hormigas. Ellas no tienen la culpa de ser hormigas."

Los textos de ciencias naturales de esta época no son animistas. Por lo contrario, rechazan todo lo que les sepa a animismo. No hablan de la vida. ¡Dios los libre! Prefieren hablar de lo que hacen los seres vivos, de sus funciones. En eso se parecen a los conductistas. Tal es su entusiasmo con los seres que algunos hablan de "seres inertes".

Claro está, en diferentes lares y circuns-

127 Colinvaux, Paul. Ecology. John Wiley & Sons. New York. P.

128 Colinvaux, total respecto a ecologista G. Evelyn Hutchinson. Colinvaux, ibid.

tancias, en otros registros de nuestras tradiciones culturales "los seres" remiten a dimensiones distintas de la realidad. Pero, anden sin cuidado: en el contexto de los textos escolares los seres son organismos, microorganismos, plantas o animales. Tienen cuerpo y están separados unos de otros. Nada que ver con vida común, compartida o con una dimensión espiritual. Ni con polvo de estrellas. Ni espíritus.

La anécdota que introdujo este apartado tiene que ver con la vida que la niña percibe, identifica, vida que se manifiesta y trasciende al organismo: "¡ellas no tienen la culpa de ser hormiga!". Pero, ¿qué o quién son "ellas"? ¿El ánima? ¿El espíritu? La aseveración respecto de las hormigas plantea la interrogante respecto de qué o de quiénes no tienen la culpa de ser hormiga.

A pesar de las objeciones que levantan los textos escolares, los niños, las niñas, sobre todo en las edades de 3 a 9 años, están, siguen, deslumbrados/as, poseídos/as por la Vida, animados por el misterio y por las múltiples manifestaciones de la vida. Esa disposición, esa curiosidad, como veremos, no encuentra eco en los textos escolares revisados.

El ni tan pequeño "Pequeño Larousse Ilustrado 2007" define ecología como: "Estudio científico de las relaciones entre los seres vivos y el medio ambiente en que viven"[129]. Los textos escolares revisados coinciden con esta definición. Y aun cuando queda un largo trecho por recorrer para agotar las acotaciones que requieren cada uno de los términos – seres vivos, relaciones y medio ambiente-, precisiones hijas de la historia y de las circunstancias, basta esa definición como punto de partida de nuestro empeño en examinar, a grandes rasgos, el modo en que los manuales escolares se refieren a la vida y manejan la "relación entre los seres vivos y el medio ambiente": "vida" y relación cuya presencia o ausencia rastrearemos en este capítulo en los temas de "la célula", "función y estructura de los seres vivos", y "ecosistema": temas que pertenecen a distintos niveles de organización de la vida y que además reciben una atención destacada en los manuales.

Función y Estructura de los Seres Vivos

Aunque los textos escolares nos traten con frecuencia como tal, ya no somos máquinas en éstos, somos seres vivos.[130] Los seres vivos llevan a cabo varias funciones principales: caminan, respiran, comen, se reproducen, mueren. Obviamente no hay que cumplir con todas ellas antes de considerarnos vivientes; no hay que morir para descubrir, para confirmar que, sin lugar a duda, estábamos vivos. Ni excluir del rango de los vivos a quienes no hayan procreado descendientes, y no incluirlos hasta que lo hagan. En todo caso, en estos textos, más que seres vivos somos funciones.

Somos seres vivos pero con peros. Coincidimos en algunos aspectos con otras formas de vida, señalan los textos, con otros seres; nos asemejamos a, hacemos "cosas" parecidas a ellos. Así también sucedió en el caso de la metáfora de la máquina. Así sucede, a partir de Descartes, desde que intentamos situar a los seres humanos como parte "integrante" de la Naturaleza. Somos de ella pero... Éramos tan máquina como los otros animales-máquina, pero no éramos exactamente como ellos. Algo nos distanciaba, algo nos distinguía: la res cogitans, la capacidad de pensar, el alma, la función por la que a diferencia de los otros animales, de

129 Ediciones Larousse. 2007. El Pequeño Larousse Ilustrado 2007. México.P. 366.

130 Ya habrá ocasión de decir algo sobre el "cuerpo-máquina" pues es aún metáfora de larga, amplia y persistente tradición y pertenencia en círculos académicos y científicos. Por el momento cabe señalar que la mayoría de los textos que hacen referencia a esta metáfora son anteriores al texto (2005; 1 vez; de 2010-2012 no la incluyen de manera explícita.

las otras máquinas. sentíamos, creábamos, razonábamos. El ser-conciencia habitaba "dentro" del ser-animal.[131] Esa dualidad prohijó un rosario de otras, vigentes hasta nuestros días.

Con lo de "ser vivo" sucede igual: se afirman las coincidencias, las funciones comunes, las que llevan a cabo "todos" los seres vivos, con sus límites, si bien los textos escolares no exploran a profundidad aquello que es común, compartido con los otros seres. En consecuencia no advierten ni reconocen la solidaridad que deriva de estas funciones comunes. Más bien la ignoran, la eluden: la coincidencia de por sí no compromete.

Los textos no logran zanjar la separatividad que alienta el cartesianismo. ¡En tanto animales, somos como los animales! Pero la afirmación tiene su "pero". La salvedad no salva del dualismo, por lo contrario, lo reafirma.

¿Atinamos a esbozar un "nosotros"? ¿Cómo animar en los/as estudiantes la simpatía, un sentido de afinidad y vinculación con los otros seres vivos?

III.

ALGO MÁS SOBRE DESCARTES Y LOS INICIOS DE LA CIENCIA MODERNA

Existen tres tipos de realidad según René Descartes. La primera y más importante es Dios, el gran arquitecto del universo. La segunda es la razón, el alma, la cosa o sustancia pensante. Todo lo que no es Dios, ni sustancia pensante (res cogitans) es materia o cosa extensa.

A Dios no se le representa como una persona. No crea con sus manos, como Yavé. No crea las cosas. Ni está en contacto directo, inmediato, con lo creado. No "dialoga" con los hombres, menos aún con las mujeres. No es Providencia. Es, más bien, una fuerza fundamental que actúa, que rige, que establece y define los principios, las leyes que rigen el universo, las cosas, la "verdadera" realidad de éstas más allá de las impresiones. Ahora no es la fe la que guía la búsqueda de Dios; es la Ciencia la que nos conduce a su encuentro.

La distinción entre "cosa pensante" y "cosa extensa" no es entre seres vivientes y no vivientes, si no entre "pensantes" y lo que podríamos definir por el momento como realidad "no-pensante". Así, por ejemplo, los animales no son cosa pensante. Para fines del conocimiento, pertenecen a la "cosa extensa" pues no son capaces de pensar, y, según Descartes, debemos considerarlos como "mecanismos", "mecanismos animados", "máquinas".

Esa noción está aún presente en los textos escolares que empleamos en nuestras escuelas. Los seres humanos, nos dicen, tenemos cuerpo y alma, emoción y razón, dos realidades que coexisten en nosotros. Dos realidades en un ser: esta concepción dualista tuvo profundas, amplias y terribles consecuencias en la historia de la ciencia y de la filosofía.

Este dualismo tiene varios aspectos que debemos destacar. En primer lugar, por lo general, se emplea más esfuerzo y se dedica más tiempo a distinguir esas "realidades" que a examinar cómo interactúan. Escinde la realidad entre "esto o lo otro". Se reduce a sus componentes básicos elementales, más pequeños. Aísla, separa, mantiene aislado, mantiene separado. La interacción suele suceder "luego", una vez constituidos los objetos. Y así como el dualismo alma/cuer-

131 Como aquello que es, que vive en la hormiga, en la anécdota citada más arriba.

po, identificamos otros como razón/pasión, sentimiento/emoción, fe/razón, hombre/mujer, gracia/pecado, ciudad/campo, salvajes-bárbaros/civilizados, naturaleza/sociedad-cultura, ciencias sociales/ciencias naturales...

En segundo lugar, existe una relación de jerarquía entre los elementos que conforman la dualidad. Existe una relación de superioridad/inferioridad entre los elementos que incluyen en cada formulación. En tanto jerarquizadas, la realidad superior tiene la responsabilidad de controlar, dominar, guiar a la inferior. Así, entre razón y pasión debe predominar la primera. En esa concepción, la ciudad y la cultura deben ordenar, determinar el uso de la Naturaleza; el hombre debe dominar a la mujer, al esclavo, y así por el estilo. La relación de dominio está entonces establecida y justificada; legitima las acciones que corresponden a la extensión del dominio.

Para dominar es menester conocer el objeto. Sustentar el análisis en el manejo de las dimensiones objetivas, cuantificables, procurando establecer, "descubrir", los principios que rigen su funcionamiento. Hay que manipular el objeto a conocer, experimentar, conocer sus dimensiones objetivas, su materialidad, que refieren a todo aquello que es cuantificable, por ejemplo, largo, ancho, profundo. Hay que dividir, desmontar, separar, en el objeto a conocer, las partes que lo componen, desarticular hasta descubrir sus partes constitutivas más pequeñas, examinar cada una de esas partes y descubrir los principios que rigen su movimiento. Este conocimiento se expresa en el lenguaje de las matemáticas, de la geometría.

Señala Capra que: "Según Galileo, para que fuese posible describir la naturaleza matemáticamente, los científicos tenían que limitarse al estudio de las propiedades esenciales de los cuerpos materiales —formas, números y movimiento— que pudiesen ser medidas o contadas. Las restantes propiedades —el color, el sonido, el sabor o el olor— eran consideradas simplemente una proyección mental subjetiva que debía ser excluida del dominio de la ciencia. La estrategia de Galileo —dirigir el interés del científico a las propiedades cuantificables de la materia— ha tenido gran éxito en la ciencia moderna pero, por otro lado, también le ha infligido graves pérdidas, como nos recuerda el psiquiatra R.D. Laing: «Desaparece la vista, el oído, el sabor, el tacto y el olfato y junto con ellos se van también la estética y el sentido ético, los valores, la calidad y la forma, esto es, todos los sentimientos, los motivos, el alma, la conciencia y el espíritu. Las experiencias de esta índole han sido desterradas del reino del discurso científico».[132]"

La Naturaleza es parte de la cosa extensa. Por lo tanto, se debe conocer y dominar "para el beneficio de la humanidad". En este sentido la Naturaleza es una gran reserva, un gran almacén, un espacio en el que se encuentran recursos que pueden ser apropiados en función de los intereses de los seres humanos.

No hay bases para la solidaridad entre seres humanos y otros seres que viven y son parte de la Naturaleza; se trata de relaciones entre entes diferentes. Los "otros" seres están subordinados, "por naturaleza", a la humanidad. Se trata de una visión antropocéntrica que define la Naturaleza en función de los intereses de los seres humanos. Y claro está, entre éstos, de manera desigual, en favor de los más poderosos.

No obstante, fuera del ámbito de los textos escolares, se advierte un cambio de conciencia en torno a la relación con los otros seres y con la naturaleza. Como señala

132 Capra, Fritjof 1982, Op.Cit. P. 28

Joanna Macy: "La noción convencional del yo en la que nos hemos educado y a la que hemos sido condicionados por la cultura predominante está en entredicho. Lo que Alan Watts denominó 'el yo encapsulado por la piel' y Gregory Bateson llamó 'el error epistemológico de la civilización occidental' está desmontado para siempre y puesto al descubierto. Está siendo reemplazado por constructos más amplios de identidad y auto-interés, por lo que quizás podría considerarse un yo-ecológico o eco-ser, coextensivo con otros seres y con la vida de nuestro planeta. Es lo que calificaría de "el yo haciéndose verde".[133] A esta dimensión de conciencia se suman otras también significativas como la de la solidaridad, cuidado y custodia, propia del eco-feminismo, la conciencia de globalidad y pertenencia, contexto e historicidad planetaria que proponen, entre otros, la ecología social, el marxismo y el socialismo ecológico y, en otra vertiente, la ecología profunda.

IV.

De vuelta a los textos escolares, los manuales revisados acogen, en su mayoría, la propuesta que opta por dejar a un lado las discusiones sobre qué es la vida, para estudiar, en su lugar, sus manifestaciones. Según Ernst Mayr "el proceso de vivir puede estudiarse desde un punto de vista científico, se puede describir e incluso definir lo que es vivir; se puede definir lo que es un organismo vivo; y se puede intentar establecer una distinción entre lo vivo y lo no vivo, cosa que no puede hacerse con la abstracción 'vida'".[134] En ese contexto, los manuales proponen examinar algunas manifestaciones de vida que corresponden a funciones vitales tales como las de alimentación, respiración, reproducción, y la capacidad de responder al medio ambiente, que denominan la función de relación. ¿Terminan, en consecuencia, por excluir "la vida" de los textos?

Antes de analizar las funciones vitales seleccionadas, los textos escolares preguntan por las características de los seres vivos. Señalan el hecho de que los seres vivos nacen, crecen, mueren.[135] A pesar de su vinculación, respecto a nacer y a morir dicen poco los manuales. Morir es tema que los textos escolares rehúyen[136], aun se trate de la cadena trófica, alimentaria, que define la comunidad según quién se come a quién. Los manuales escolares hacen caso omiso a las dimensiones culturales, afectivas, sicológicas vinculadas con la muerte y a lo que ésta significa para los/as estudiantes del primer ciclo de Educación Básica. Los textos reducen la muerte a un momento, a un episodio biológico sin trascendencia, y no explican por qué sucede.

133 Citado por Brazier, David. 1997. Terapia Zen. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao. Pág. 2

134 Jiménez, Luis Felipe. "Conocimientos Fundamentales de Biología". Colección Conocimientos Fundamentales. www.conocimientosfundamentales.unam.mx/v3ll/biologia/m01/s01/01s01t.html

135 Ibid. Jiménez señala ocho características de los seres vivos, entre ellas: "[1] están compuestos por células y su funcionamiento está basado en la química común, [2] conforman sistemas ordenados jerárquicamente con un gran número de propiedades emergentes que no se encuentran en la materia inanimada, [3] sus actividades están gobernadas por programas genéticos que evolucionan a lo largo del tiempo, [4] mantienen sus caracteres típicos hereditarios a través del material genético formado por DNA que utiliza un código genético universal, [5] son sistemas complejos y ordenados, con muchos mecanismos de control y regulación, [6] son sistemas adaptativos y los resultados del proceso de selección natural, [7] están adaptados para realizar actividades dirigidas hacia un objetivo, desde el desarrollo embrionario hasta las actividades fisiológicas y el comportamiento, [7] tienen capacidad de evolucionar y de autoreproducirse".

136 Morin cita a Weissmann quien afirma que "La biología puede afirmar que lo que caracteriza a un ser vivo, a los organismos vivos, es la inmortalidad y no la muerte". Las células vivas por potencia, son inmortales. En los unicelulares, soma y germen, es decir individuo y especie forman un todo indivisible y por ello virtualmente inmortal. En efecto, el unicelular se reproduce por división, es decir, no desaparece, no muere. Es infinito, y sólo encuentra la muerte cuando el medio externo le hace la vida imposible. Por esta razón, la muerte de los seres superiores, dice Weissmann, no pasa de una propiedad original de la sustancia viviente. Hoy no podría considerarse, pues, como una necesidad esencial de la naturaleza, pues, en la naturaleza y en la necesidad esencial de la vida". Morin, Edgar. (2003). El Hombre y la Muerte. Editorial Kairós. Barcelona. 4ta Edición. p. 330.

Tanto o más ocurre con el nacer. Lo tratan como un acontecimiento discreto, más que como una confabulación extraordinaria, fabulosa, de procesos. Es poco lo que se dice acerca del periodo de gestación, de la maravilla que ocurre entonces y en lo adelante, de los asombrosos procesos celulares de formación, crecimiento y transformación, de las tramas de estructuras y procesos que van generando.

Queda el crecer, actividad de los seres vivos, no de las máquinas, que es tema importante, sobre todo para estudiantes pre-adolescentes. Pero no es mucho lo que dicen esos textos al respecto; menos aún sobre los cambios que ocurren en el organismo a través del tiempo, y prácticamente nada sobre el envejecimiento.[137]

Nacer, morir, no son acontecimientos de ocasión, tampoco son los polos de la dicotomía vida-muerte; son puntos de transición, momentos nodales de procesos continuos que mantienen un equilibrio dinámico en el organismo, de estabilidad y cambio. En todo momento hay células naciendo, replicándose, muriendo, interactuando en el organismo como parte y resultado de los procesos que conservan y regulan la vida de éstos. El organismo existe gracias a esa dinámica conjunta y continua de vida, muerte y de renovación: "Un organismo se ocupa principalmente de renovarse a sí mismo"- apunta Capra- "las células descomponen y construyen estructuras. Los tejidos y los órganos remplazan a las células en orden continuo. Así pues, el páncreas remplaza la mayoría de sus células cada veinticuatro horas; la mucosa del estómago cada tres días; los glóbulos blancos de la sangre se renuevan cada diez días y el 98 por ciento de las proteínas del cerebro lo hacen en menos de un mes".[138]

137 Ibid. Cap. 4.

138 Capra, Fritjof. 1992. El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente. Editorial Troquel, S.A. Argentina. P.146.

V.

LOS SERES SON SISTEMAS, ¡QUE TIERNO!

Según Santillana: "Un ser vivo es un ser natural, complejo, capaz de actuar por sí mismo y de realizar las funciones de nutrición, de relación y de reproducción. Los seres vivos funcionan como un sistema. Un sistema es un conjunto de elementos que se relacionan entre sí y que trabajan de manera coordinada como una unidad. Si tomamos por separado cada componente o elemento del sistema, no podrá funcionar por sí solo".[139]

Los textos escolares consultados coinciden en que las funciones más importantes o pertinentes a la continuidad de la vida son las de relación, reproducción y nutrición. Pero las tratan por separado. No describen cómo se "relacionan estas funciones entre sí". Incapaces de rescatar la visión de conjunto del todo los textos escolares tienden a referir implícitamente la identidad del ser a sus funciones. En esa tesitura la niña aprende que ella es un ser que se alimenta, se relaciona y que es "reproductora". Digamos que se le confirma que es reproductora... remachando de esa manera estereotipos de género que han condicionado su existencia desde antes de nacer.

FUNCION DE REPRODUCCION

Veamos lo que dicen respecto a la Función de Reproducción algunos de los manuales.

- SUSAETA: "La mayoría de los animales se reproducen sexualmente mediante la unión de los espermatozoides del macho y los óvulos de la hembra. Cuando un

139 Santillana 4:CORA_ P.8.

espermatozoide se introduce en el óvulo, se produce la fecundación".[140]

¿Cómo explican los textos escolares por qué se "reproducen sexualmente"? ¿Se trata de una necesidad del individuo o de la especie?

- SANTILLANA 4: "La reproducción es la función que permite a los seres vivos multiplicarse y originar criaturas semejantes a ellos [...] en la reproducción sexual las células que interactúan son los óvulos en la hembra y los espermatozoides en el macho. Cuando estas dos células se unen ocurre la fecundación y se forma una célula llamada huevo o cigoto, del cual surge el nuevo individuo".[141]

  Claro está, la reproducción no permite nada, es el nombre del proceso. ¿Cómo se crea y surge el nuevo individuo?

- SUSAETA, CIENCIAS 4: "Para que se realice la función de reproducción, tanto en los animales como en las personas, deben intervenir ambos sexos. En las personas es necesaria la intervención de un hombre y una mujer".[142]

  ¿Se trata de una intervención? ¿En qué intervienen? ¿Para hacer qué es necesaria esa intervención?

- NORMA 4: "La reproducción sexual se produce cuando dos individuos aportan sus células reproductivas para la formación de un nuevo individuo, los seres humanos tenemos reproducción sexual, al igual que algunos animales".[143]

  ¿Cómo se aportan las células reproductivas?

Son descripciones ambiguas, imprecisas, que descienden rápidamente de la generalidad al nivel de los individuos y de éste a "sus partes": esa es su lógica reduccionista. El análisis de la función reproductiva, que es necesidad de la especie más que del individuo, remite sin dilación ni contextualización a los "aparatos del sistema reproductor" y al momento de la fecundación sin precisar dónde y cómo ocurre. Prestan poca atención al proceso reproductivo en su conjunto. No queda claro qué es lo que se une, qué son los espermatozoides y los óvulos, ni cómo es que se unen, qué "aportan", al decir de NORMA, ni cómo es que funcionan o actúan los "aparatos reproductores". Más importante aún, confunden fecundación, reproducción y sexo. Y de éste, dejan de lado su dimensión afectiva.

Para los/as estudiantes del primer ciclo de Educación Básica, niños/as a las puertas de la pubertad, el tema del proceso reproductivo está íntima y estrechamente ligado al de la sexualidad. El uno conduce a la otra y viceversa. La curiosidad, la inquietud propia de la edad, la apertura a un tema tantas veces sugerido, insistente, tantas veces reprimido, con múltiples e intensas manifestaciones en una sociedad tan sexuada, tan sesgada al respecto, plantea la necesidad de tratar en el aula el tema de la sexualidad y, por consecuencia, el de la afectividad. Los niños y las niñas tienen en esa edad una idea de cómo "se hace eso", aunque no sepan qué es un gameto, un cigoto, una trompa de Falopio, una trompa de elefante. Sienten que "eso" está vinculado con la afectividad, con el querer y sentirse querido. Que "eso" involucra el cuerpo, involucra el ser. Y les urge, les excita e inquieta hablar de "eso", nombrarlo, explorarlo, conocerlo, explorarse, conocerse, abrir las compuertas, referirse a lo reprimido de manera distinta a como lo han hecho en la comunidad, con otros/as niños/as, diferente a como quizá lo han escuchado, visto, experimentado.

140 SUSAETA (2005: A.V.P.28)
141 SANTILLANA 4 (CORAL: P.15)
142 SUSAETA (Cer.: 55 4.P.59)
143 (CORMA 4: P.14)

Necesitan de un maestro o maestra que sea custodio/a, que aproveche la oportunidad para conocer cómo viven, cómo experimentan los/as estudiantes esa dimensión, para guiarles, para explicarles, para tratar la articulación entre reproducción-sexualidad-afectividad. Alguien que comprenda la importancia y primacía del sentir sobre el conocer en el proceso de formación, sobre todo en niños/as de esa edad, entre los seis y once años. Alguien, una persona mayor, capacitada que, al decir de Rachel Carson sobre la naturaleza, les ayude a explorar y conservar el sentido de asombro, de respeto, de maravilla ante estas dimensiones de la vida.[144]

Quien por mucho quien por poco, los textos escolares no dan un trato adecuado al tema. Así, por ejemplo, DISESA, al hablar sobre la reproducción señala que: "Las personas tienen hijos con la participación del padre y de la madre. Ellos se unen en un acto de amor y procrean los hijos. A los nueve meses ocurre el parto o nacimiento del niño o niña. Con amor y ternura los padres se dedican a su cuidado, proporcionándole todo lo necesario para su crecimiento y desarrollo".[145] La experiencia de muchos/as de los/as estudiantes en nuestras escuelas ha sido otra.

FUNCION DE NUTRICION

La segunda de las funciones vitales es la de alimentación, reducida en lo esencial a la consideración de los aparatos digestivo y respiratorio y a la función de digestión y respiración. Los textos identifican los componentes fisiológicos de estos sistemas; les colocan sus etiquetas sin explicar cómo funcionan, cómo se relacionan entre sí.

144 Ver Morgado Graciela y Graciela Alonso. 2008. "Educación sexual: dades, géneros, tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un tiempo histórico" en Morgado Graciela y Graciela Alonso. "Ciencias y Sexualidades en la Escuela: de la normalidad a la diferencia". Paidós. Buenos Aires. Pp 19-42.

145 DISESA 4. P 52.

En las ilustraciones los textos escolares presentan "el aparato digestivo", una lámina superpuesta, una hoja transparente en el tronco de la figura de una persona, a modo de rompecabezas que muestra las "piezas principales" del sistema en cuestión. Se trata de un modelo anatómico mecánico que resalta el papel del estómago y deja la impresión de que tal aparato alimentario es, básicamente, un tubo continuo que comienza en la boca y termina en el ano.

- Susaeta: "Un sistema para alimentarnos (sic) y conseguir energía, empieza por la boca y siguen una serie de tubos para preparar sustancias nutritivas: esófago, estómago, intestino".[146]

Reduce la alimentación a necesidad biológica, obviando otras dimensiones que condicionan las respuestas históricas, sociales e individuales a esa función. Como señalamos en otra sección de este informe, los textos escolares no tratan el tema de la alimentación en todas sus dimensiones, no llaman la atención respecto del escándalo del hambre, de sus causas y consecuencias sociales, económicas, políticas, de justicia, de la "función de hambre y de desnutrición" que experimenta una parte amplia y significativa de la humanidad, de las características sociales y económicas de la producción agrícola, de su distribución y de su historia. En relación con esta función, cabría preguntar quiénes comen qué, quiénes no, y por qué.[147]

Esta función incluye la de la respiración, asunto que recibe muy poca atención en los textos escolares y en las aulas.[148] Es un tema

146 SUSAETA. Ambiente y Vida 4. P 11

147 Ver Pollan Michael. 2006. The Omnivore's Dilemma. A natural history of four meals. The Penguin Press. New York.

148 Ver Ferreiro, Gabriela y Marcel Occelli. 2008. "Análisis del aprendizaje de la respiración celular en textos escolares para el Ciclo Básico Unificado". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol.7 Nº2 (2008). recd.fuoc.edu/ojs/index.php/vol_monografic/article/download/vol7nm2ferreiroocelli/vol7_nm2_ferreiro_ocelli.pdf

que además amerita consideración tanto por la amenaza que representa la contaminación del aire, como por la necesidad de que los/as estudiantes y las/os maestras/os aprendan a respirar correctamente.[149]

Por otro lado, cabe recordar el lazo profundo entre respiración, espíritu y vida en las concepciones mitológicas de diversos pueblos de los que somos tributarios: relacionan la respiración, la existencia, con el "Soplo de vida". "Las raíces etimológicas de "alma" y de "espíritu" en Sánscrito (atman), Griego (psyche) y Latín (anima), refieren a soplo, a respirar; igual sucede con el término para espíritu en Latín (spiritus), en Griego (pneuma) y en Hebreo (ruah).[150]El Soplo de Vida sitúa y trasciende el ser, nos vincula a los otros seres, nos hace solidarios y cómplices con toda vida.

El aire que respiramos es el aire que compartimos. Es el gran regalo de las plantas cuya historia, por ser la nuestra, debemos compartir con nuestros/as estudiantes.[151]

FUNCION DE RELACION

¿Qué es la función de relación? Al decir de los textos escolares:

- SM4: "Consiste en reaccionar ante los cambios que se producen en el entorno".[152]

- Santi lana: "Todos los organismos son capaces de responder a los estímulos que provienen tanto de afuera como del interior de su cuerpo".[153]

¿Cómo reaccionan, cómo se relacionan los organismos?

- SM4: "Los Seres Vivos captan información mediante los órganos de los sentidos y el sistema nervioso lo procesa y elabora una respuesta".[154]

- SUSAETA: "¿Cuáles son las piezas de que estamos formados. Miremos a nuestro exterior: estamos preparados para relacionarnos mediante los sentidos: tenemos ojos, oídos; la piel nos protege y nos hace sensibles al calor, a los golpes, a las caricias que provienen del exterior. La boca, los oídos, la nariz son un conjunto de orificios para que recibamos alimentos, sonidos, oxigeno. Otros orificios se relacionan con la expulsión de la orina o los excrementos".[155]

- SM4: "¿Cómo ocurre la relación en los seres humanos? El ojo capta los estímulos visuales que el nervio óptico envía al cerebro. El oído escucha los sonidos que el nervio auditivo lleva al cerebro. El sentido del gusto capta sabores que el nervio gustativo lleva al cerebro. La nariz capta los olores que el nervio olfativo lleva al cerebro. La piel capta sensaciones que son enviados por los nervios del tacto [...] Al igual que los demás Seres Vivos, las personas reaccionamos ante los estímulos".[156]

El Evangelio, al tratar de las sanaciones realizadas por Jesús, dice que los ciegos ven, los sordos oyen, los mudos hablan. En los textos escolares, sin embargo, no sucede así: son los ojos los que ven, el oído escucha, la nariz huele, la piel siente. En el Evangelio la curación del sentido involucra a toda la persona; incluye no sólo el órgano,

149 Tower Alexander "Respiración, Sentimiento, Movimiento", www.energeticosaab.com/ //RESPIRACION_Sentimiento_Movimiento.pdf

150 Capra Fritjof 1996 The Web of Life. A New Synthesis of Mind and Matter Harrings, Harper Collins Publishers London. P 257

151 Asimov Isaac 1991 El legado de las estrellas. Ed. Vicens Vives Barcelona. P 25 Series Dilemas Científicos

152 SM 4 P.10

153 SANTILLANA 4 COPAL P14.

154 SM 4 P.10.

155 SUSAETA 4 A MEyVIDA. P.1

156 SM4 P.68.

el "aparato", también el cuerpo, la mente de la persona. En los textos escolares, a pesar de todo lo dicho sobre el enfoque sistémico, se reduce la discusión a una parte aislada de ésta; sobre todo a elementos de su fisiología.

El "sistema" opaca a la persona; los "aparatos" intervienen como mediación entre dos abstracciones: entorno y ser viviente. Los aparatos actúan, reaccionan: ¿nos aproximamos nueva vez a la metáfora de la máquina? La descripción de tal "relación" es parecida a la que conocimos en la escuela cuando describieron los circuitos eléctricos: esquema causa-efecto, estímulo-reacción. La fragmentación más que la interacción, el "ir por partes" sin ningún esfuerzo por recomponer el conjunto, por rescatar el todo, es la nota dominante.

El cuerpo humano está ausente de los textos escolares. Están presentes, desarticulados unos de otros, los sistemas, los "aparatos", las piezas, pero no el cuerpo humano. Mentalidad de carnicería: el cuerpo, humano y de los otros seres, queda reducido en los textos a algunas de sus partes. No hay visión de conjunto que trate al cuerpo como totalidad dinámica, compleja, multidimensional, que resalte su interacción, tanto en su interior como con otros cuerpos, con otros seres. Los textos escolares marginan el cuerpo humano en tanto totalidad, lo reducen a "funciones", a sus dimensiones biológicas, anatómicas, lo separan de su contexto, ignoran las relaciones con su medio.

Esta fragmentación está presente incluso en el modo como se describe, en algunos textos, el "aparato", los elementos del cuerpo que participan de esta relación. Ejemplo de ello es la manera como SM4 describe el encéfalo:

"El Encéfalo y sus estructuras. El cerebro no trabaja solo. En la cabeza, dentro del cráneo hay otras estructuras que dirigen un comportamiento específico del cuerpo. Todas juntas forman el encéfalo. El cerebro o corteza cerebral es la parte del cuerpo que nos ayuda a pensar y a mover los brazos y las piernas. El hipotálamo controla la temperatura del cuerpo. El tronco encefálico controla la respiración, la circulación de la sangre y la digestión. La glándula pituitaria controla el crecimiento del cuerpo. El cerebelo controla el balance, el movimiento y la coordinación del cuerpo".[157]

¿Existe alguna relación entre esas "partes"? ¿Alguna relación de interdependencia, de coordinación? ¿Se trata de estructuras aisladas de funcionamiento autónomo? ¿Mantienen algún vínculo con el "resto" del sistema nervioso? ¿Cómo está formado el sistema nervioso? ¿Le informan, explican a los/as estudiantes cómo transmite los mensajes el sistema nervioso?

Tampoco los textos escolares exploran cómo los/as estudiantes "viven", "experimentan" la vida. Quedan presos del catálogo. Los/as estudiantes, antes de diagramarles sistemas, antes de "desarmarlos", deben de "sentir" el cuerpo, moverse y sentir su movimiento, sus latidos, sus silencios, centrarse en la respiración, sondear desde la afectividad la percepción, la aceptación o el rechazo del cuerpo.[158]Deben explorar y descubrir las otras formas de vida, los otros seres presentes en el espacio compartido en el que se encuentran, incorporar la naturaleza circundante, de la que son parte, al programa de estudio.

La interacción estímulo-sistema nervioso-cerebro-respuesta, camina en un solo

157 SM4, P79.

158 ONIE-FERE, 2000. "Las Escuelas Comunitarias. Informe de investigación". Manuscrito. En particular el capítulo E, "La gente ¿quién dicen que soy?"

sentido, en una dirección, la de la abstracción. En este esquema los estímulos son externos, vienen, sobre todo, de afuera. El cuerpo es receptor. Algunos textos incluyen entre los estímulos los que ocurren en el cuerpo del ser vivo, pero en uno y otro caso el cuerpo aparece como organismo que reacciona a los estímulos que generan "sus sistemas" o que recibe del exterior.

Al describir la función de relación prestan poca atención al dinamismo, a la relación entre organismo (ser vivo) y entorno. El organismo responde al entorno, pero al hacerlo contribuye a modificarlo. La "adaptación" no es una reacción pasiva, no es un mero acomodo, es un conjunto de acciones que pueden desembocar en la transformación del medio del que es parte y en el que se desenvuelve el ser vivo, los organismos. En esa dinámica es menester considerar tres aspectos: la multiplicidad de estímulos y el carácter multidimensional de los organismos, la relación entre ser vivo y entorno, el papel de la cultura como mediación y contexto.

El esquema es simple, demasiado simple: un estímulo, un organismo, una reacción. Simplifica, reduciendo los tipos de estímulos que considera a una pobre generalización. Según Santillana, "un estímulo es todo lo que ocurre en el ambiente que hace reaccionar a un ser viviente". ¡A saber qué se incluye en ese "todo", en el "ocurre" y, sobre todo, en el "reaccionar"! Un estímulo puede generar múltiples respuestas: varios estímulos pueden generar una respuesta.

El esquema ignora la multiplicidad de estímulos que recibe un organismo a cada momento desde el exterior. Ignora los también múltiples y diversos estímulos que se generan en todos los niveles del organismo, del cuerpo. Ignora las interrelaciones y los procesos de coordinación de las "respuestas". Y no es que pretendamos que se detallen todas, pero sí que el texto refiera a esa multiplicidad y, sobre todo, reconozca que la tal "coordinación" de respuestas no se da sólo "desde" o "en" el cerebro, ni únicamente en el cerebro, como evidencia la relación existente con los sistemas inmunológico y endocrino. Organismo y entorno no son circunstancias, situaciones fijas, estáticas. Son relaciones. Los organismos que existen en un medio determinado – y quedan por discutir los términos de medio (ambiente) y entorno- representan, son parte del "entorno" y de la co-evolución de los otros organismos. Su definición, su ubicación como entorno u organismo, dependen de las circunstancias y de las características de la trama de relación(es) en que se encuentran. Los contextos de relaciones y las historias de las experiencias de los organismos son dimensiones significativas, condicionantes de esa relación.

El esquema ignora el carácter colectivo y acumulativo de las reacciones, como sucede, por ejemplo, con los procesos que tienen consecuencias evolutivas. Los textos escolares obvian la consideración de las reacciones a largo (y larguísimo) plazo y de sus consecuencias para el organismo, para la especie, y para el contexto o entorno mismo.

Los organismos no actúan exclusivamente por instinto. Para un determinado organismo su relación con el entorno tiene una historia concreta, condicionada. Hay patrones de reacción que corresponden al programa genético, a los aprendizajes y modificaciones que han conformado la historia de su especie. Conjunto de aprendizajes y de diferenciaciones en los comportamientos que van marcando su historia evolutiva en la relación plural, diversa, cambiante, del organismo, y en consecuencia de la especie, y en la interdependencia con el entorno, con otros seres y especies.[159]

159 Eyeberg, Irl, 1989, The Natural Alien. Humankind and Environment

Al respecto vale recordar los planteamientos del biólogo Jakob J. von Uexkull (1864-1944) comentados por Juan Manuel Heredia, respecto a la relación entre organismos y medio ambiente: "Contra la perspectiva físico-matemática que pensaba al "medio ambiente" como espacio homogéneo dentro del cual se ubican los vivientes (así como cualquier punto material) Uexkull formula el concepto de "umwelt" (mundo circundante, mundo asociado) para dar cuenta de las relaciones de arraigo específicas que ligan al animal con su medio. Así, se busca captar la relación específica que los vivientes construyen y mantienen".[160]

"El animal" – apunta Heredia resumiendo los planteamientos de Uexkull- "no se relaciona con todo el mundo exterior, sino tan solo con una multiplicidad limitada de signos que lo inducen a ejecutar determinadas acciones [...] El animal solo percibe lo que debe percibir, tomando en cuenta sus signos y acciones e ignora el resto. Así, a partir de la delimitación de los signos y acciones que corresponden a cada especie animal sea posible concebir el sentido propio de sus operaciones y su modo de estar arraigado al mundo".[161]

La acción (y reacción) del organismo sobre y en el medio está sesgada por la experiencia, por el conocimiento que ha ido generando en tanto sujeto y subjetividad particular. Dichos aprendizajes pueden traducirse en modificaciones en los patrones de relación sostenidos hasta entonces; en este sentido, y a largo plazo, puede desembocar en una respuesta distinta, creativa, evolutiva. Los organismos evolucionan, los organismos aprenden. Y esta capacidad de aprendizaje, que es manifestación de la existencia y que trasciende la "reacción", es una "función vital" que debe de ser reconocida como tal. Se trata de la "capacidad de adaptación/transformación".[162]

El análisis de los patrones de estímulos y reacciones, en el caso de los seres humanos, no puede soslayar el papel de la cultura como "filtro", "intérprete", como mediador y condicionante de los "estímulos" ni de las "reacciones". La "función de relación" conlleva interdependencia y la interdependencia está condicionada por la cultura. Estímulo y reacción trascienden sus expresiones fisiológicas. La "función de relación" va más allá de la mecánica de "los aparatos", de los órganos de los sentidos a cuyo funcionamiento reducen el campo de la trama cuerpo-mente, entendida ésta como práctica, como acción consciente que involucra a todo el ser. Pero los textos escolares no son amigos de "involucrar a todo el ser". Prefieren reducir, descomponer, desarticular, ir "por partes", mantener separadas naturaleza y cultura, desentender la una de la otra.

Y en ese empeño reduccionista descartan, no atienden a la necesidad de examinar la dimensión de los valores, de evaluar el carácter, las implicaciones sociales de una determinada función de relación, de identificar sus consecuencias en la actualidad y para el futuro de la colectividad, de la humanidad. Dimensión de valores en la que nos va la vida. Dimensión que deberíamos tener presente y tomar consciencia, por dar un ejemplo, de que, como plantea La Carta de la Tierra: "Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies.

vironment. University of Toronto Press, Canada. 2nd edition. Cap.4 "A biology of subjects".

160 Heredia, Juan Manuel. 2011. "De Deuze, von Uexkull y la Naturaleza como nuestra". A Parte Rei. Revista de Filosofía. www.serbal.pntic.mec.es/AparteRei/heredia75.pdf.

161 Heredia, Juan Manuel. 2005. "Filosofía Animal, Ontología y Biopolítica en Jakob von Uexkull". En www.db.fhuc.org/FHE/FHE-06-1/ FHE-6-1-05.

162 Levins, Richard y Lewinson, Richard. 1985. "The organism as the subject and object of evolution". En The Dialectical Biologist. Harvard University Press. United States of America. pp. 85-106.

Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables".[163]

VI.

LA CELULA EN SINGULAR: ¿ES UN SER VIVO?

En los textos cuya unidad introductoria trata de la "Estructura y Función de los Seres Vivos", "todo" comienza por la célula. La célula es unidad fundamental, característica de los seres vivos y origen. De la célula los manuales "saltan" a otro nivel que apenas discuten, al de los tejidos, luego al de los órganos, sistemas y organismos, superpuestos a modo de anaqueles, sin describir las relaciones existentes entre los distintos niveles de organización, la interdependencia que existe entre éstos, el modo como se coordinan; "saltan", porque son verdaderamente saltos sin explicaciones de una clasificación a otra, hasta llegar al tema de las funciones de los seres vivos.

Los textos escolares nos hablan sobre la célula "desde fuera de la vida". No nos hablan de la celebración de la vida que ha ido evolucionando, transformándose y modificando su entorno durante miles de millones de años. Cuán lejos está esa realidad de la representación de la célula como un huevo frito con su núcleo único y dominante, su membrana, entendida como frontera, como barrera, más que como lugar y ocasión de intercambio, y el citoplasma, tristemente definido en algún texto como "una sustancia viscosa", sin más. La célula que nos presentan los textos escolares siempre en singular no tiene vida, no sabe a vida... ¡qué aburrido!

En los textos, la célula no tiene pasado, es vida sin historia. No describen su evolución: ¿permaneció invariable a través del tiempo? ¿Siempre fue como es? ¿Quedó la célula al margen de los procesos que condicionaron el desarrollo de la vida en el planeta? Los textos escolares revisados no incluyen el tema de la historia de la vida en la Tierra ni el de la evolución de la célula como parte de ésta.[164]

Por demás, poco, muy poco, dicen los textos acerca de la dinámica de creación y recreación, de reproducción y mantenimiento que se da en el interior de la célula. Tampoco describen las relaciones de inter-relación, de coordinación con otras células, de movimientos y procesos necesarios para la vida.

Según Capra: "Estudios experimentales de las células demuestran que el metabolismo de las células combinan miles de reacciones químicas, que ocurren de manera simultánea que transforman los nutrientes de la célula, sintetizan su estructura básica y eliminan sus residuos. El metabolismo es una actividad continua, compleja y altamente organizada".[165] Pero en vez de una descripción vibrante, extraordinaria,

163 Carta de la Tierra Internacional. Carta de la Tierra. www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf

164 Ver Asimov, Isaac 1980 Vida y Tiempo. Plaza & Janes Editores Barcelona. En especial Primera Parte: Vida Pasada. Ver Edgar Morin, "Capítulo I. Los principios de un conocimiento pertinente". En: La Siete Saberes Necesarios a Para la Educación del Futuro. UNESCO/CUNESCO. org/images/2001/0011772/177495s.pdf

165 Capra, Fritjof 1997. The Web of Life: a new synthesis of mind and matter. Flamingo. London. P.43

alucinante, amplia, excitante y rigurosa sobre la célula que sepa a vida, los textos le dejan al y la estudiante un inventario, un listado pobre, parcial, insuficiente, que poco informa, que poco nos permite comprender el todo a que refiere y su lugar en el mundo. Así, por ejemplo, de la célula, de esa maravillosa y asombrosa manifestación de vida, la característica que más destacan los textos escolares es su tamaño: ¡es pequeña.[166]

La célula, la pobrecita, está sola. Así figura en los manuales. En la representación de la célula los textos prescinden del patrón de relaciones que articula ésta al todo en tanto sistema abierto en comunicación con su entorno y con otras constelaciones de células. La célula es lugar en un tramado de relaciones; es un conjunto de relaciones que definen un lugar; es sistema capaz de sustentar su autonomía a la vez que es red extraordinaria que se crea y se recrea, que se produce y reproduce en su ser y quehacer. Los textos escolares reducen a nada ese flujo continuo, incesante, de que la célula, las células, disuelven, sintetizan y crean estructuras que traducen en desarrollo, crecimiento y evolución.

La célula en los manuales escolares es una abstracción carente de contexto y de interacciones significativas. Los textos no analizan, ni alertan sobre la trama de dinámicas y de complicidades, sobre los procesos en los que participa, genera y hacen posible la vida. Los textos escolares centran su atención en la unidad, en la partícula, no en las redes de vida, no en el conjunto. No hay espacio ni ocasión para hablar de la inter-relación, de la interdependencia de los distintos niveles que conforman la relación desde el organismo hasta la célula, de la relación con el todo.[167] La tratan como ente aislado e invariable del que apenas interesan algunas de sus partes.

A pesar de insistir en lo contrario, los textos escolares consiguen restarle importancia a la célula. Pero los textos son así: dicen una cosa, hacen otra. Afirman que las células son unidades fundamentales, mas no describen en qué radica su importancia. Recuerdo unas ilustraciones que presentaban la célula como celdillas en un panal de abejas o como ladrillos en un muro, iguales a tantas otras células vinculadas a otras por relación de proximidad o circunstancia, con una interacción débil entre ellas.[168] La célula es importante, nos dicen, pero en la mayoría de los libros de texto aparecen en el primer capítulo, en la primera unidad, para luego desaparecer; no la vuelven a mencionar.

Los textos no nos hablan de la magia, de la maravilla de que son partícipes y creadoras las células. De cómo coordinan esos procesos, esos tantos procesos que sustentan la vida. De cómo conocen, cómo comunican qué hacer y cuándo. A partir de los textos, ¿qué puede imaginar el niño, la niña, que es el mundo y la vida de la célula? Ante esta danza, ante esta coreografía micro cósmica de millones y millones de células, ¿cuál es nuestra propuesta pedagógica? ¿Dejamos lugar, encontramos ocasión en nuestras escuelas para estimular el interés, la curiosidad, la imaginación de las/os estudiantes, para motivar su asombro? ¿Qué les decimos a los/as estudiantes sobre la maravilla de la vida?

166 Capra, Fritjof. 2002. The Hidden Connection: a science for sustainable living. Anchor Books. New York. Cap 7, The nature of life. Es notable la pobreza de las descripciones en los textos escolares respecto de la célula. SUBARTA, por ejemplo, señala lo siguiente: "Los organismos que poseen vida, como las plantas, animales, hongos y bacterias están conformados por unidades muy pequeñas que realizan funciones como nutrición, respiración, excreción, etc." (p.9). Actualidad Escolar 4 pregunta por qué está formada el cuerpo de los seres vivos, a lo que responde: "Muchas pequeñas, muy pequeñas, se unen formando las diferentes partes del cuerpo de los seres vivos." (p.9).

167 Ver Levins, Richard y Lewontin, Richard. 1985. The Dialectical Biologist. Harvard University Press. Cambridge

168 DIFESA. 2013. Ciencias de la Naturaleza 4. P.7

Las ilustraciones contribuyen más bien al desencanto. El modo de describir la estructura de la célula, el empleo de términos cuya comprensión está fuera del alcance del y de la estudiante, términos que no van acompañados de descripciones claras, amplias, de lo que hace ni de cómo lo hace, frustra al y a la estudiante.

Esa "unidad fundamental" que nos presentan los textos, y de la que tanto destacan su pequeño tamaño, es una abstracción que oculta la red de la vida, confunde a los/as estudiantes y obstaculiza su comprensión acerca de los "procesos vitales". Es una abstracción que estimula al y la estudiante a recurrir a la memorización, a la repetición sin sentido de lo que no entiende. ¿Cómo fluye la energía al interior de la célula y entre éstas? Basta examinar lo que dicen acerca de la membrana celular para reparar en cuán inadecuadas pueden ser algunas descripciones. Los textos escolares dedican más espacio a describir las cadenas alimentarias que a explorar la dinámica de la red de vida de las células.

Si la ilustración, la de la célula, la presenta sola, aislada, una, ¿cómo comunicarles a los/as estudiantes que están conectadas, que son integrantes, no partes, partícipes de redes en relación constante y vital? ¿Cómo unir lo que el texto escolar separa? Ni el entorno, ni su relación con éste es significativo; lo que importa es su estructura interna. La ilustración confirma que se trata de cuerpos, de partículas materiales, similares, pequeñas, autónomas, que, además, funcionan como una máquina: Descartes y Newton no podrían estar más de acuerdo.

VII.

¿QUE SON LOS ECOSISTEMAS EN EL DECIR DE LOS TEXTOS ESCOLARES?

Según los manuales escolares, ¿qué es un Ecosistema? Si le es posible, al leer las definiciones sacadas de los textos escolares que presentamos a continuación, póngase en el lugar de un niño o de una niña de tercero o cuarto curso de Educación Básica.

- NORMA señala que la Ecología se encarga del estudio de los ecosistemas. Y apunta que éstos: "están formados por un conjunto de elementos o factores que actúan entre sí. Los factores pueden ser vivos o no vivos [...] Los factores abióticos y bióticos interactúan en el ecosistema. Estas interacciones entre los factores del ecosistema se dan de diferentes formas". Define el ecosistema como "conjunto de los seres vivos, así como el ambiente en que viven y las relaciones que se establecen entre ellos y los elementos abióticos".[169]

¿Qué ha dicho? ¿Cuáles son los tales factores? "Factores", "elementos", "seres vivos", "componentes", son términos generales, abstracciones que le dicen poco a los/as estudiantes. ¿A qué tipo de actuaciones entre factores se refiere? Los textos no los identifican, no los precisan. Las pocas referencias concretas que dan respecto de los flujos de energía y materia en el ecosistema, como es la discusión de la cadena trófica, tienden a quedarse en el quién se come a quién más que en la comprensión de ciclos vitales que articulan el ecosistema y vinculan a sus integrantes, entre los que se encuentra el proceso fascinante de la

169 NORMA 4, P.48.

fotosíntesis, vínculo entre la energía solar y la vida en la Tierra.

- DISESA señala que "los seres vivos actúan entre sí y con los seres no vivos del ambiente".[170]

- ACTUALIDAD ESCOLAR[171] añade: "En un ecosistema todos sus componentes son importantes. Los componentes vivos y los no vivos se necesitan mutuamente".

¿Qué será eso de seres no vivos? La definición menciona los componentes y nada especifica respecto a los procesos ¿Qué será eso de actuar con los seres no vivos? Por demás, en este caso, ¿qué es eso del ambiente?, ¿es lo mismo que el enigmático "lugar determinado"? ¿Es que tienen necesidades los componentes no vivos? ¿Procuran satisfacerlas? ¿Cuáles son?

- SUSAETA[172] indica que un ecosistema "está formado por un determinado lugar y el conjunto de seres vivos que habitan en él".

Algo nos dice que un o una estudiante de cuarto curso de Educación Básica tendrá alguna dificultad en entender qué es eso de un "determinado lugar". ¿Lugar es sinónimo de contexto, de tramado de relaciones? ¿Cuáles son sus lindes? ¿Se trata de un espacio que define el relieve, los accidentes naturales, las características físicas de ese entorno, según la propuesta de Tansley, o se trata, en cambio, de un sitio cualquiera definido de manera arbitraria, o razonada, como unidad para fines de investigación o de manejo? ¿Qué lo determina, qué lo delimita? ¿Qué nos permite identificar, reconocer que eso, esto o aquello, es un ecosistema? ¿Se trata de un espacio "determinado" por la organización de ese espacio, situado en función de las características de los procesos que se dan en su interior? ¿Cómo se fijan, se establecen sus límites? ¿Qué criterios se emplean para definir/reconocer esos límites, su extensión? ¿Confunden los textos escolares lugar y comunidad? ¿Los trata, sobre todo de manera implícita, como sinónimos, como equivalentes?

Los textos escolares señalan otra característica de los ecosistemas que complican el panorama.

Según SUSAETA: "El tamaño de los ecosistemas varía de unos a otros. Existen grandes ecosistemas, como la selva o la sabana, y otros más pequeños como la charca [...] en nuestras casas encontramos también un ecosistema".[173]

- NORMA: "La biosfera es la capa de la Tierra donde se encuentran los ecosistemas. En la biosfera existen otros ecosistemas de menor tamaño como los bosques. En el bosque, un tronco caído constituye un ecosistema más pequeño".

Y luego añade que "hay ocho grandes ecosistemas en el mundo: acuático, bosque templado, bosque tropical, de desierto, de sabana, de estepas, de pradera y de tundra".[174]

Biosfera, bosques, sabanas, peceras, una charca, una selva, nuestras casas, son ejemplos de ecosistema. Pero ejemplos de qué. Sach[175] comenta con ironía que los ecosistemas asemejan a esos juegos de las muñecas rusas, las babushka, en los que una va dentro de otra, como en el caso de

170 DISESA 4, P.71.

171 Actualidad Escolar 1, p.89.

172 SUSAETA 4, M.Hernández, pp.88-89. SUSAETA 4 CIENCIAS NATURALES define un ecosistema como "el conjunto de seres vivos e inertes que actúan entre sí" [P.39].

173 Ibid.

174 NORMA 4, p.45.

175 Sachs Wolfgang. "Environment and Development: the story of a dangerous liaison". En: Sachs Wolfgang. 1999. Planet Dialectics: explorations in environment & development. Zed Books. London. P.80.

los ecosistemas, pero, en éstos, en vez de ir desde la más pequeña hasta la más grande, vamos desde el nivel microscópico hasta el planetario; además las muñecas no interactúan y, como hemos dicho, se diferencian solo por el tamaño, mientras que sobre los ecosistemas, en los que se presupone la interacción, no se especifican sus límites, mucho menos la compleja diversidad de relaciones que, a distintos niveles, existen en y entre ellos.

¿Es un ecosistema el mismo para todos los seres que coinciden en un espacio determinado? ¿Su definición/delimitación es un ejercicio estrictamente antropocéntrico o toma en cuenta el modo como otros seres definen/delimitan su entorno? ¿Son sus límites los mismos para una tijereta que para un lagarto, para una cucaracha que para un gavilán? ¿Tienen las redes de vida en las que participan esos seres los mismos integrantes, el mismo alcance, la misma complejidad?

- SANTiLLANA indica que un ecosistema "está formado por un lugar y los seres vivos que habitan en él". Y añade: "Los ecosistemas siempre están en equilibrio. Esto quiere decir que todas las poblaciones que habitan en un medio ambiente en equilibrio tienen las mismas probabilidades de sobrevivencia". [176]

Si no están en equilibrio, ¿son ecosistemas? Nos encontramos en las puertas del dogma, de vuelta a las propuestas sobre el "balance de la Naturaleza".[177]. Los textos no aportan evidencias respecto a la condición de equilibrio existente o no en los ecosistemas, a corto o a largo plazo, ni sobre las probabilidades de sobrevivencia de las distintas poblaciones, ni sobre los condicionamientos de éstas. No analizan las dinámicas internas en los ecosistemas, los patrones de interacción entre y en el interior de las poblaciones que lo conforman. Introducen el tema del equilibrio de manera forzada, sin sustentación, sin explicaciones. No precisan qué entienden por equilibrio, cómo se alcanza, ni explican que si prevalece el equilibrio en el ecosistema, éste experimenta cambios, variaciones, modificaciones.

Al igual como sucedió con el tema de la célula, en el de los ecosistemas los textos prestan poca atención a la dinámica interna de los procesos y las interacciones en éstos. En el caso de los ecosistemas describen los tipos de relaciones entre las poblaciones, privilegiando las de competencia y, en muchísimo menor grado, las de cooperación. En ese contexto ubican la discusión de la cadena trófica, la cadena alimentaria, que no deja de ser, a la vez, un ejemplo de competencia en el interior de una población determinada, tanto como un tipo de relación entre poblaciones, entre especies. El trasfondo darwinista se deja sentir, la competencia, la lucha por la sobrevivencia y la cooperación crean redes de dependencia, forman comunidad.

Cabe notar que los textos no ubican a los seres humanos en sus descripciones acerca de las cadenas alimentarias. No discuten el condicionamiento que imponen aquellos-nosotros/as, nuestro estilo de vida, nuestras prácticas culturales y económicas- sobre éstas. Tampoco nos incluyen entre los depredadores, aunque algunos nos den cabida en las redes en tanto "consumidores". De una u otra manera, los textos separan ser humano y naturaleza.

Respecto de la competencia, una digresión oportuna, un comentario tomado de Capra: "Los estudios detallados realizados sobre ecosistemas han demostrado claramente que la mayoría de las relaciones que existen

176 Santillana 4, IBHOVA, Pp 66-7.

177 SM 4: 156: "Cada nivel de las cadenas y las redes alimentarias es muy importante: cada uno contribuye al equilibrio existente en la naturaleza".

entre los organismos vivientes son en esencia relaciones de cooperación caracterizadas por la coexistencia, y por varios niveles de simbiosis. Si bien existe una competencia esta suele darse dentro de un contexto de cooperación más amplio, de suerte que el sistema más general se mantiene en equilibrio. Incluso las relaciones entre los animales de rapiña y sus presas, que son destructivas para las presas inmediatas, suelen ser ventajosas para ambas especies. Esa visión contrasta fuertemente con las ideas de los darwinistas sociales que concebían la vida únicamente en términos de competencia, de lucha y de destrucción".[178]

Los textos escolares no describen las dinámicas, los procesos de formación de un ecosistema.[179] Al referirse a los "sistemas", no precisan qué tienen de común ni en qué se diferencian los sistemas mecánicos de los organismos, de los ecosistemas. La descripción de los ecosistemas en los textos escolares da la impresión de que, en ausencia de la intervención de los seres humanos, los ecosistemas permanecerían estables, estáticos, equilibrados. No se percatan de que se trata de un sistema dinámico, cambiante, de organismos que participan en una trama compleja de interacciones, que apenas comenzamos a conocer en su totalidad.[180]

En lo que refiere al cambio en las poblaciones y en los ecosistemas, los textos marginan la relación fundamental entre evolución y ecosistemas y su vinculación a los procesos de especiación y "adaptación".[181]

Tampoco se refieren a la dimensión histórica de los ecosistemas, a los procesos de co-evolución, a la manera cómo se conformaron, cómo se constituyeron y desarrollaron en esta isla emergida del mar, cuáles procesos contribuyeron y contribuyen a su formación, a su diversificación, qué fuerzas contribuyen a su equilibrio, cuáles a su cambio, cuáles a su extinción. Los textos ignoran la relación existente entre ecosistema, evolución, adaptación y especiación, tanto para el conjunto como para las especies que conforman un ecosistema dado.[182]

Los textos escolares no tratan el tema de las relaciones entre ecosistemas, ni el de la existencia de redes de ecosistemas.[183]

A fin de cuentas, según los textos escolares, ¿qué son los ecosistemas? Escoja la mejor contestación: ¿una abstracción?; ¿una coincidencia de seres vivos en un espacio dado?; ¿una comunidad de seres vivos?; ¿un recurso heurístico que define los límites y guía la mirada hacia los procesos y las interacciones que ocurren en el interior del espacio delimitado?; ¿un término útil para designar "lugares" sobre todo fuera de los espacios urbanos?; ¿áreas de redes de vida?; ¿un concepto que sustituye al de Naturaleza?; ¿todas ellas?; ¿algunas?; ¿ninguna de ellas?

Las actividades de observación de campo que proponen los textos escolares son pocas y no ayudan a precisar qué es un ecosistema. NORMA 4, por ejemplo, indica

178 Capra, Fritjof 1996 El Punto Crucial. Op. Cit. p.159.

179 SM 4 al referirse a los cambios naturales en los ecosistemas se refiere a que cambian a lo largo del año, según las estaciones. En un libro se dice que en primavera los árboles están llenos de hojas, las plantas tienen flores y muchos animales acaban de nacer. En otoño los árboles pierden sus hojas, desaparecen los insectos y muchos animales hibernan. ¿Cuál para tenerla en mente, cuál será la referencia? ¿Acaso fue molestia de "corte y pega"? SM 4, P.37.

180 Partridge Ernest 1997 "Reconstructing Ecology". The Online Godfly. Godfly.ugo.org/ecology/econecomm.

181 NORMA 4 discute la adaptación desde una perspectiva lamarckiana: "En una comunidad se reproducen los individuos de las especies de organismos. Los individuos que la forman desarrollan ciertas características que les permiten adaptarse al medio". P.59.

182 Ver: Lewontin Richard y Levins Richard 2007 "Genes, Environment and Organisms". En Biology Under the Influence: dialectical essays on ecology, agriculture and health. Monthly Review Press. New York. P.252.

183 Respecto a la historia natural y la de los ecosistemas en esta isla consultar la obra extraordinaria de Poll X. Servio Duboudray recogida en: Duboudray, Poll X. Servio 2006 La Naturaleza. Determinada artículos publicados en el semanario bisbal y del periódico El Caribe, 1973-1999. Publicaciones Archivo del Instituto Eclesiástico Delgado Malagón. Grupo León Jiménez. Colección Centenario. Santo Domingo.

a "cada uno de los grupos que seleccione un área del jardín para analizar los factores bióticos y abióticos que la componen: analicen las relaciones que se dan entre esos factores y haga un informe de lo observado".[184] ¿Cuántos ecosistemas existen o pueden existir en ese, o en algún, jardín? ¿Cómo los identifican?

Santillana señala que: "Para describir un ecosistema se describen primero el entorno físico y luego los seres vivos. Para ello hay que visitar el lugar o consultar folletos, revistas o la internet". Y añade: "Te proponemos realizar una descripción de un ecosistema. Puedes realizar una visita a un área natural para completar esta actividad o buscar información de un ecosistema que desees visitar".[185] Tampoco precisa cómo identificar un ecosistema e introduce la noción de "espacio natural" que no define ni distingue de ecosistema.

SUSAETA 4, en la sección "Visitemos un ecosistema de mi entorno" indica que: "En el lugar asignado por mi profesor y con ayuda de la cinta métrica mido un área de 10m de ancho por 20m de largo, colocando en las esquinas las estacas para demarcar; hago una lista de factores bióticos y abióticos que componen parte del área seleccionada".[186] Es el profesor quien define los límites, mas no define cuáles fueron los criterios empleados para delimitarlos. Tampoco explica si cada uno de esos espacios es un ecosistema, como también lo son los que páginas antes ese mismo texto da como ejemplos de ecosistemas en República Dominicana (arrecifes de coral, bosques, manglares, praderas marinas, lagunas).[187] Curiosamente, entre los datos a registrar se le pide que señale "los recursos naturales que pueden extraerse de la zona visitada".

184 NOPMA 4, P.48.

185 Santillana 4, INNOVA, P.73.

186 SUSAETA 4, Ciencias Naturales, P.47.

187 Ibid., p.59.

VIII.

DEL ECOSISTEMA AL MEDIO AMBIENTE: DE ABSTRACCIÓN EN ABSTRACCIÓN

Volvamos al no tan pequeño "Pequeño Larousse". El diccionario da, entre otras acepciones para Medio, la siguiente: "Elemento o conjunto de factores que condiciona la vida de un ser".[188] Y define Ambiente como: "Conjunto de circunstancias físicas que rodean a un ser vivo y que influyen en su desarrollo".[189] El entorno, por añadir una expresión emparentada por familiaridad con las otras y que se emplea con frecuencia como traducción de "environment", lo define como "ambiente, circunstancias, personas o cosas que rodean y afectan a alguien o algo".[190] Si el ambiente es lo que nos rodea, ¿medio ambiente es la mitad de lo que nos rodea? ¿No constituye una redundancia la expresión medio ambiente? ¿A quién rodea? ¿Qué es el medio ambiente? ¿Existe un medio ambiente o muchos, tantos como seres, como sujetos presentes en él?

Estas definiciones del entorno y del medio ambiente no mencionan la Naturaleza y colocan el acento en aquél, aquello o aquellos, que es rodeado, que es elemento definitorio, central, determinante, en un ámbito dado. El ambiente es telón de fondo, espacio circundante. El papel central, la referencia principal en la relación que describen las definiciones, es el sujeto, el ser al que rodean. Cada quien puede ser sujeto o parte del entorno del otro, de la otra. Se relativiza el "medio ambiente".

188 Pequeño Larousse Ilustrado, 2007, Op. Cit. P.661.

189 Ibid., P.74.

190 Ibid., P.303.

Los textos escolares definen entorno y medio ambiente con ambigüedad, de manera imprecisa. ¿Qué significa entonces "defender el medio ambiente"?, ¿proteger el entorno?

Medio ambiente es una expresión de moda que sustituye y debilita el de naturaleza. Ésta tiene un linaje, dimensiones e historia que aquella no tiene; es de más fuerza, significado y sentido que la de medio ambiente. Naturaleza remite a nacimiento, a origen, a vida, a características de la esencia del ser, a tradiciones antiquísimas, a tramados culturales que vinculan naturaleza, vida y humanidad. Afirmar que "somos parte de la naturaleza" tiene la contundencia, la fuerza de convocatoria ausente de la expresión "somos parte del medio ambiente". Ésta no es vinculante, aquella sí, por compleja, cambiante, discutida y problemática que sea; que es.

En todo caso medio ambiente parece guardar mayor consonancia con los términos "crecimiento" y "desarrollo" que el de "naturaleza"– nos han acostumbrado a verlos juntos-. ¿La diferencia? Naturaleza "sabe", trasunta vida; vida, existencia, seres vivos. Medio ambiente no tiene la misma connotación. Si "hay" naturaleza es porque allí hay vida. Así lo intuimos; así lo entendemos. Resulta chocante hablar de una naturaleza en la que no hay vida, excepto si está muerta, es decir, si estuvo viva en algún momento. Sin embargo, es posible hablar de medio ambiente sin tener que sugerir necesariamente que tiene vida; en todo caso la expresión medio ambiente la asociamos con mayor facilidad a "contaminación".

Medio ambiente tiene otra trayectoria, una que entronca en su origen con la propuesta dualista cartesiana que procura separar ser humano y naturaleza, que insiste en desterrar el antropomorfismo, la subjetividad de la naturaleza y tratarla como realidad objetiva, mesurable, cuantificable, a describir en el lenguaje de las matemáticas. En la tradición cultural de Occidente la Naturaleza está poblada de seres, de fuerza y energía; el Medio Ambiente, de objetos, de seres cosificados, tratados como objetos.

Naturaleza y medio ambiente no son sinónimos. Sustituir naturaleza por medio ambiente no deja de tener consecuencias. Contribuye, de manera sutil pero marcada, a fortalecer la noción de que la naturaleza, disfrazada de medio ambiente, es un objeto pasivo, manipulable, carente de autonomía, a dominar, a controlar, a ordenar según las necesidades de los seres humanos y de acuerdo con las leyes de la naturaleza. En ese sentido, dicha sustitución contribuye al proceso de mercantilización de la naturaleza y, por extensión, a la separación ser humano–Naturaleza, a la negación de su vínculo.

"Nuestro cuerpo es una máquina muy especializada y coordinada para que podamos vivir sanos y felices" afirma Susaeta y nos sorprende la mezcla, el vínculo que establece, sin reparos, entre cuerpo-máquina y felicidad, a pesar de la insistencia, a través de todo el texto, de reducir la persona a ser vivo, los seres humanos a biología y anatomía. La alegría, la pasión, el amor, el dolor, la solidaridad, el sentido de convivialidad, la dimensión histórica, la condición humana, diría Morin, no forman parte de esa agenda. Como tampoco la conforman las dimensiones de contexto, de lugar y temporal, de co-evolución e historia, de interdependencia, el sentido de globalidad y pertenencia, en tanto humanidad y vida. Los textos escolares carecen de perspectiva ecológica.

Ser humano, célula, ecosistemas, son niveles de organización de vida que quedan como compartimentos estancos en los textos escolares, víctimas de la reducción, de la abstracción. Como señala Morin: "El principio de reducción conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica y determinista de la máquina artificial. También puede enceguecer y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir, las pasiones, emociones, dolores y alegrías. Igualmente cuando obedece estrictamente al postulado determinista, el principio de reducción oculta el riesgo, la novedad, la invención. [...] Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y a no ligar los conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible [...] Los grandes problemas particulares. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar". Y añade: "La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecer".[191] Es el caso de los textos escolares.

191 Morin, Edgar. Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro. UNESDOC.UNESCO.org/images/0011/001177/117740s.pdf P19

CAPITULO 4

CUANDO LAS/OS MAESTRAS/OS HABLARON DEL CUERPO

CUANDO LAS/OS MAESTRAS/OS HABLARON DEL CUERPO

En el tercer encuentro del programa "Educación, Sociedad y Naturaleza", de seguimiento, acompañamiento y capacitación a 50 maestras/os, celebrado en abril del 2012 en Santiago, tocó hablar de los cuerpos en los textos escolares. De los humanos, más que de los celestes. Los astros los dejamos para otro día u otra noche. Baste señalar, por el momento, en lo que respecta a éstos, que falta imaginación en los textos, entusiasmo, chispa, sentido didáctico del misterio al mencionar el universo, la danza cósmica, el movimiento en el espacio. Hay poco en ellos, casi nada, que excite la imaginación de los y las estudiantes acostumbrados/as a disfrutar el vínculo existente entre espacio y aventura, aficionados a la ciencia ficción y a las especulaciones sobre otras formas de vida, otras "civilizaciones". Como recurso didáctico, un viaje de fantasía por el espacio bien puede desembocar, enlazar, con una reflexión sobre la vida, la diversidad biológica, la interculturalidad, y otros tantos temas más. Pero los textos soslayan la riqueza, los múltiples temas presentes en la cultura popular y de masas que bien pueden aprovecharse en el aula y nos dejan una representación fría, chata, sin vida del espacio. ¿Y es que el universo es y tiene vida? Por supuesto. Vida y, por lo menos, vida con suficiente chispa e imaginación como para animar, disfrutar y profundizar la comprensión que tienen los y las estudiantes sobre el mundo en que viven, sobre el infinito en expansión del que son parte.

Pero en este Taller hablamos con las maestras/os de otro cuerpo, del cuerpo humano. *¿Cómo definen, cómo caracterizan los textos escolares al cuerpo humano?*

La metáfora empleada con mayor frecuencia es la cartesiana del cuerpo humano como máquina. No es la única, pero aún quedan en evidencia sus huellas, se siente su peso. Aún en aquellos textos que prefieren referirse al cuerpo como a un organismo, se nota la herencia de la metáfora cartesiana del cuerpo como animal-máquina. El cuerpo, el de los seres vivientes, el de los animales y el de los seres humanos, afirmó Descartes, es una máquina.

¿Qué dicen del cuerpo humano los textos de 1ro a 4to de Educación Básica?

Encontramos que Norma titula la primera unidad de su texto de Ciencias Naturales de 4to de Educación Básica; Las Máquinas Vivientes.[192]

Susaeta de 3ro afirma que "el cuerpo funciona como una máquina" y que "mi cuerpo es una máquina extraordinaria"[193].

Susaeta de 4to destaca que "nuestro cuerpo es una máquina muy especializada y coordinada, para que podamos vivir sanos y felices". Y añade, ya como afirmación, ya como especulación, que: "El cuerpo humano debe ser como una pequeña máquina con piezas sincronizadas, todas ellas orientadas a que ese organismo, llamado ser humano, cumpla con sus funciones en el ecosistema". Al parecer, se trata de una máquina con propósitos.[194]

192 NORMA, 2008, Ob. Cit. P.8

193 SUSAETA 3 (2011) Ob. Cit. "Ciencias Naturales, Tierra, Medio ambiente, Desarrollo Humano" 3. Pág 7 y 25 respectivamente

194 SUSAETA 4 (2003) Ambiente y vida. Ob Cit. p.11.

Disesa de 3ro, titula una sección del texto "Nuestro cuerpo: agrupación de máquinas".[195]

Santillana, para 4to, titula el capítulo 4 de su texto Naturaleza."Cuerpo Humano: la máquina perfecta", e introduce el tema del modo siguiente: "El cuerpo humano es como una máquina, y las partes que lo forman se llaman órganos. Cada órgano tiene su función. Cuando los órganos se asocian forman los sistemas de órganos. Todos los sistemas trabajan en coordinación para que el cuerpo humano funcione como una máquina perfecta".[196]

¿Somos una máquina? ¿Somos como una máquina?

Invitamos a las/os maestras/os que participaron en el 3er. Taller de nuestro proyecto "Educación, Sociedad y Naturaleza" a opinar al respecto, a explorar los significados, las implicaciones de tal afirmación.[197] Jugamos a las asociaciones, a la interpretación, a la restitución de los contextos y esto fue lo que dijimos, lo que allí fuimos desenredando:

Asociamos máquina con fuerza, poder, capacidad de ejecutar, de cumplir con eficiencia y precisión. Es fuerza sometida a los designios de su diseño, de una voluntad.

Las máquinas pertenecen al mundo del trabajo. Se pueden evaluar, valorar, según su rendimiento, su eficiencia, su productividad. Son herramientas, son instrumentos de trabajo. ¿Pertenecen éstas, por consiguiente, aquellas/os que son "como máquinas" al mundo del trabajo? ¿Somos piezas que forman parte de un engranaje, de un mecanismo mayor?, preguntó una maestra.

La máquina, por ende, el cuerpo, se emplea en beneficio de quien la domina, sobre todo de quien la posee, señalaron las/os maestras/os. No utilizarla, no "aprovecharse/lo", es desperdiciar ese recurso. Existe para usarse. Para sacarle el jugo al máximo. Para explotarla. Si se daña, y no se puede reparar, se descarta, nos deshacemos de ella. Si no sirve, se aparta, se elimina, se sustituye por otra. Así hacen con la gente cuando se enferma o se pone vieja.

Cumple con su cometido, sigue un patrón de ejecución, una y otra vez sin fallar, sin vacilar.

Las máquinas no disfrutan. No son solidarias. No conocen de sentimientos, de emociones, de la ternura o la alegría. Son instrumentos insensibles que cumplen con aquello para lo que fueron creados. No son capaces de alterar su hacer, ni de tomar decisiones distintas de aquellas para las que están programadas. Repiten, pero no crean. Las máquinas no deciden. Obedecen a un diseño. No son democráticas.

"A las mujeres", afirmó una maestra, "los hombres nos tratan muchas veces como objetos, como máquinas"; "también sucede con los trabajadores", añadió otra, "como pasa en la Zona Franca o con los trabajadores migrantes".

Una maestra preguntó: "Si mi cuerpo es una máquinas, ¿qué soy yo?, ¿una cosa? ¿quién soy yo? ¿Cómo viven, cómo imaginan esa metáfora los y las estudiantes en edades tan delicadas de formación de identidades como son las que corresponden al Primer Ciclo de Educación Básica? ¿Qué les estamos enseñando?"

"A mí nunca me gustó eso de comparar el cuerpo con una máquina. Cuando tocaba esa unidad, no leía esa parte, decía otra cosa", señaló una maestra.

195 DISESA (2005) Op. Cit. p.85.

196 SANTILLANA (2011) Op. Cit. p.52.

197 En el transcurso del proyecto éste caso de llamarse "Educación, Sociedad y Naturaleza" a "Pedagogía de la Tierra".

II.

Y, sin embargo, decir que fulano es una máquina es, en nuestro medio y, sobre todo, entre los y las jóvenes, un elogio, lo "máximo", vinculado, de algún modo, a la moda de los gimnasios, del "body fitness", al despliegue y exhibición de músculos, de fuerza, de resistencia. En tanto poder, es también contexto de exaltación de la juventud, de la fuerza intensa del cuerpo, del individuo, y del momento; juego de narcicismos, reificación del cuerpo, desencanto con las utopías, sometimiento de los sentimientos, negación de la transitoriedad, de la muerte, de la vejez, de la "debilidad". Habría que explorar a fondo los significados y las interpretaciones, el conjunto cultural que encierra esta metáfora de "la máquina", sobre todo entre los y las jóvenes. Habría que preguntar a los y las estudiantes qué piensan sobre el uso de ese calificativo. Qué giros han dado a la metáfora cartesiana. Es menester explorar a fondo sus dimensiones, sus implicaciones. El modo como se expresa acaso en el raeggeton, en la música de calle. La manera como lo proyectan las películas o lo recogen las tribus urbanas o se expresa y actúa en el marco de una constelación de transculturación. Valdría la pena dedicar esfuerzos a estudiar estos elementos de la cultura juvenil y popular.

III.

Por otro lado, no hay que perder de vista el contexto histórico en sus diversas etapas. Una sociedad como la nuestra, que vivió la experiencia de la esclavitud, una sociedad que fue esclavista y en cuya cultura persisten formas de pensar, patrones culturales propios de esa experiencia, como es el racismo, debe de considerar a fondo qué significa, de qué modo se interpreta y se emplea, en ese contexto, la metáfora de ser máquina.

El/la esclavo/a era tratado/a, tenido/a, por instrumento de trabajo, herramienta a someter, a esclavizar, a avasallar para poder explotar. Se ejerce el dominio, se mantiene la imposición de éste mediante el empleo de la violencia. Se deshumaniza, se reduce a "negro", a cosa, a objeto, a herramienta. Se trata de un proceso socializador. El/la esclavo/a, su ser y su cuerpo, es objeto de múltiples apropiaciones/expropiaciones. Expropiación del control sobre su cuerpo. Su cuerpo pertenece a otra persona. Usurpación de su historia. Expropiación de su autonomía, de su posibilidad de autodeterminación. En todo esto, el esclavo, la esclava, es objeto de violencia. Los esclavos, las esclavas, eran tratados/as como instrumentos de trabajo, como bestias, como máquinas.

Cuando empleamos la metáfora del cuerpo como máquina ¿estamos los maestros, las maestras, conscientes de las implicaciones ideológicas, culturales, pedagógicas que puede tener?

¿Queremos que nuestros/as estudiantes sean máquinas? ¿Que sean como máquinas?

IV.

FIN DE LO TRATADO EN EL TALLER Y ALGO MÁS

La naturaleza no fue siempre mujer ni Madre; ni Dios, varón; ni los cuerpos máquina. Fueron máquina, de manera definitiva y contundente, desde la propuesta cartesiana y según fue desarrollando el capitalismo y con éste, la clase trabajadora y el colonialis-

mo. Guillaumin[198] analiza la relación entre la legitimación de la "apropiación del trabajo y de los cuerpos" y el racismo.

La metáfora del cuerpo-como-máquina arrastra connotaciones de envergadura respecto de las relaciones de género, "raza" y Naturaleza. La metáfora atañe y condiciona, aunque no de la misma manera, tanto al cuerpo de los hombres como al de las mujeres. No obstante, en el caso de los primeros refiere, de manera característica, a la esfera y actividades propias de la "producción", del trabajo productivo; en lo que concierne a la mujer, destaca las relativas a la "reproducción" y al trabajo reproductivo.

En el empleo cotidiano de la metáfora cuerpo-máquina quedan en evidencia matices, sesgos relevantes de género. En el caso de la mujer es el cuerpo mismo, en tanto objeto sexual y agente de reproducción, lo que suele destacarse: "¡qué cuerpazo.", "¡qué hembra!", "mamasota", "está buena" -distinto de ser buena-, y en mucho menor medida a la actividad que despliega o que es capaz de desplegar. Aunque consideren su cuerpo como un mecanismo, no es usual llamar a las mujeres "máquinas": cuando sucede suele ser, la más de las veces, en reconocimiento de que lo hace "como un hombre": rara vez como un elogio.

En lo tocante a la mujer, en la ideología capitalista su trabajo en la casa, no es considerado como tal: ella lleva a cabo "quehaceres", "labores domésticas", "hace deberes", se "encarga" de la casa, cuida de la familia: aunque desempeñe las mismas actividades, la mujer se considera "trabajadora doméstica" sólo cuando recibe un salario, un pago por ello. La sociedad capitalista, la cultura patriarcal no considera que su trabajo "doméstico" es "productivo". Su trabajo en el hogar está ligado a la "reproducción", al cuidado de la familia, a las actividades de "relación con la naturaleza" ligadas a la subsistencia. Esa actividad acerca a la mujer a la Naturaleza ,pues según el entendido patriarcal, la mujer es considerada parte de la Naturaleza: la mujer es Naturaleza. Mientras que al hombre su trabajo lo vincula a la sociedad, a la relación con la actividad productiva y de acumulación, a la transformación histórica de la Naturaleza.

"La contribución material de las mujeres"- nos dice Ariel Salleh- "ha sido silenciado del mismo modo que a la contribución material de la Naturaleza se le ha dado un valor cero.(...) El trabajo de las mujeres es "dado libremente" o escondido bajo las cortinas del decoro doméstico. Todo aquello que las mujeres se ven obligadas a hacer "gratis", ya sea relacionado con los nacimientos o la subsistencia, se llama "reproducción", en oposición a la producción. Sin embargo, la palabra "reproducción" connota una actividad secundaria o menor, distinta de la actividad primaria históricamente de la producción".[199]

En los hombres el cuerpo-como máquina encuentra significado en el contexto de la actividad que despliega o es capaz de desplegar, sobre todo en su calidad de trabajadores, por su relación al trabajo, a la competencia, a la producción: hombre-máquina-trabajo.

La relación entre "producción" y "reproducción" está trenzada con otras parejas ideológicas, sustentadas por metáforas propias del capitalismo. Ya, en el siglo XVII, William Petty, refiriéndose al crecimiento

198 Guillaumin, Colette: (2002) L'idéologie Raciste. Genèse et Langage Actuel. Paris: Essais. Editions Gallimard. France.

199 Salleh, Ariel: 1994. "Naturaleza, Mujer, Trabajo, Capital. La Más Profunda Contradicción". Revista Política. P.12. Además hay que tener en cuenta que un gran número de ellas no están ni han estado vinculadas directamente al mercado de trabajo; históricamente se incorporaron a esto en menor proporción y mucho más tarde que los hombres, aun en las sociedades de mayor desarrollo capitalista. Ver también Ariel Salleh (2000) "Sustaining Marx or Sustaining Nature? An Ecofeminist Response to Foster and Burkett. Organization and Environment. VOl14 No 4. Diciembre. Pp. 443-450.

de la riqueza material afirmaba lo siguiente: "El trabajo es el padre de ésta [de la riqueza material], y la tierra, su madre."[200] El trabajo es padre, hombre, la Tierra madre, mujer. En su articulación en la producción de riqueza el trabajo-hombre domina, somete, es el agente activo que subordina la tierra, que la transforma, que actúa sobre su capacidad reproductora. Él puede ser máquina; ella lo será sólo si consigue imitarlo: pero cómo hacerlo si es mujer, si es Tierra, ¡si está condicionada por su Naturaleza, es decir, por ella misma.

El tramado ideológico es formidable. La noción de Madre Naturaleza que existe sometida al Padre-trabajo legitima el dominio del hombre sobre la mujer, la expansión de la producción mercantil capitalista sobre la naturaleza, de la ciudad sobre el campo. Es en ese contexto de dominio y fragmentación de perspectivas, que surge la noción ambigua de medio ambiente.

Es al padre-hombre, es decir al trabajo a quien le corresponde explotar la tierra, obtener de ella la riqueza, los bienes que necesita. La tierra está disponible, se somete. En la ideología patriarcal capitalista, la mujer, la tierra, la naturaleza son "recursos naturales". La depredación de la Naturaleza, la dominación de la mujer y la apropiación/expropiación de su cuerpo, obedecen a una misma lógica de legitimación.

... Pero, a todo esto, no podemos olvidar que los términos "hombre" y "mujer", aunque se emplean continuamente, son una abstracción, una generalización que deja de lado, oculta, a los hombres y mujeres históricos que se encuentran situados en un tramado de relaciones sociales concretas cuyos cuerpos, tratados como máquinas, son también objetos de explotación.

200 Marx, Karl. (1977). El Capital. Crítica de la Economía Política. Libro primero. Tomo 1/vol.3. 4ta. Edición. Siglo XXI Editores. México.

CAPITULO 5

DESDE FUERA DE LA VIDA

DESDE FUERA DE LA VIDA.

"El texto escolar nos habla 'desde fuera de la vida'... Entrega la ciencia impersonal, anónima y fría, aunque se trate de recalentarla artificialmente por procedimientos que sólo engañan a los educadores. No se dirige al hombre niño sino al escolar que es ya como un ser descarnado, que sólo reacciona como escolar...".[201]

A la luz de lo discutido, esta afirmación de Freinet conserva su vigencia. Es, a nuestro modo de ver, una conclusión válida. A pesar de las protestas y declaraciones de amor y filiación constructivistas en prólogos e introducciones de distintas editoriales o quizá precisamente por ellas, los textos escolares revisados continúan situados "desde fuera de la vida".

II.

En los textos escolares revisados el centro del proceso educativo es la enseñanza, no el aprendizaje, definida ésta en función de los resultados o logros a obtener. El texto escolar deviene en la horma del zapato del programa educativo; en la expresión concreta del currículo y de su manejo. El proceso pedagógico debe de adaptarse a los textos escolares, al cotejo de logros, a sus objetivos, a sus resultados esperados. No obstante la reiterada insistencia en la vocación "creativa" de la propuesta pedagógica, cuando ésta descansa en los textos escolares, el/la estudiante queda sometido/a a desempeñar un papel pasivo en el proceso educativo que privilegia la memorización y la repetición. La "búsqueda", la definición, la selección de los temas significativos, de interés, de "asombro", para los niños y las niñas no surge de éstos/as, ni de un proceso compartido entre maestra/o y estudiante; no responde a sus percepciones de urgencia, importancia, pertinencia, así como tampoco participan en la discusión del "trazado", en la definición de cómo llegar, explorar, de cómo proceder, de cómo conocer... de cómo "construir conocimiento." El texto escolar lo ha definido de antemano; para ello cuenta con la complicidad de los/as maestros/as, a pesar de que, como plantea Martínez Bonafé: "El uso del libro de texto es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural, y profesional del sujeto docente".[202]

No obstante las reiteradas afirmaciones acerca de la importancia de la diversidad cultural y del contexto, las editoriales, que como toda empresa tienen como finalidad vender sus productos, sus textos, a la población escolar, adaptan la mercancía-manual escolar al mercado en vez de ajustarla a las características, al perfil sicológico, económico, social, a la cultura y a la historia de los/as estudiantes y del contexto en el que viven.[203]

201 Celestin Freinet citado por Martínez Bonafé, Jaume. 2002. Políticas del Libro de Texto Escolar. Ediciones Morata, S. L. Madrid. P.20.

202 Martínez Bonafé, Jaume. Op.Cit. Pp.90-91.

203 El interés de las editoriales puede evidenciarse a raíz de la controversia en torno a los Textos Integrados de Ciclo, a pesar de que su ministración varios grupos de empresas de la comunicación ligadas a esas editoriales sobre los textos escolares y la reforma curricular, desaparecieron rápidamente de los días de la destitución del Ministro de Educación Melani Paredes. Ver Paredes, Melanio. 2013. La Quiebra de la Esperanza. Editora Alfa y Omega. República Dominicana.

Al estandarizar los contextos terminan por restar importancia, por anular la valoración de la diversidad cultural en los textos escolares de Ciencias Naturales. Como señala Martínez Bonafé: "El entorno y la cultura popular o de la vida cotidiana, presente a menudo en las declaraciones de intenciones educativas, suele quedar relegado al rincón de la marginalidad cuando se trabaja en el aula con los textos escolares" [204]

El estereotipo que presentan estos textos, es el de una sociedad culturalmente homogénea y, por decir más, básicamente urbana y de clase media. Pero no son así los niños y las niñas, ni los/as estudiantes de nuestras escuelas; no es ese su perfil. Son historias de historias, tradiciones de saberes, universos de culturas, diversidad a incorporar al quehacer educativo. Son en su mayoría hijos e hijas, nietos y nietas de campesinos/as, de trabajadores/as agrícolas, de artesanos/as, costureras y sastres, niños y niñas "del campo", de barrios urbanos populares, pobres, muchos de ellos/as pertenecientes a núcleos de familias de inmigrantes dominicanos/as, haitianos/as, dominico-haitianos/as, "dominican york"... también "chinos/as", cocolos/as, árabes, japoneses/as, cubanos/as, norteamericanos/as, puertorriqueños/as, israelitas, españoles/as... de mansos/as y de cimarrones/as.

El proceso pedagógico supone, entre otras dimensiones, una búsqueda y una comprensión cabal del contexto cultural, de las culturas y de la cotidianidad comunitaria en las que se inscribe el proceso educativo. Requiere conocer las herramientas culturales de transmisión de saberes, de socialización y de la participación de niños y niñas en las tradiciones, en las instituciones de la vida familiar y comunitaria.[205] Supone familiarizarse con el sentido y las respuestas que dan niños/as, maestras/os y comunidades a sus "situaciones vitales" en un proceso dialéctico "en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos".[206] Nada de esto se da cuando son los textos escolares los que definen las estrategias, la secuencia de contenidos, la versión y el sesgo de éstos, la forma de evaluación, las tradiciones incluidas así como las excluidas.

¿Qué le dicen los textos a Felipe, María Rosa, Luis David y a otros y otras estudiantes?: historias y contextos.

Permítanme compartir lo que una vez comentamos sobre nuestros/as estudiantes en las escuelas comunitarias.

- Felipe tiene siete años, un hermano y una hermana. Nunca ha oído del Plan Decenal de Educación. Vive en Los Platanitos, en la ribera del río Gurabo, donde coinciden campesinos de distintos lugares de la isla, ex-adictos, gente que llegó allí rodando, soñando con "golpes de suerte" y comienzos, y otras que llegaron huyendo. Allí tenemos una escuela comunitaria. Felipe nació en Santiago, en el Hospital Regional Cabral y Báez. En una de las crecientes del río Gurabo Felipe, su hermano y su hermana perdieron las constancias de nacimiento expedidas por el hospital. Felipe es el segundo hijo de una pareja de campesinos haitianos, él de Capotille, ella de Milot, que se conocieron hace veinte años recogiendo tabaco en un campo de Santiago. Felipe es bilingüe, pero no conoce a Haití. Sabe lo que son

204 Martínez Bonafé, ... Op. Cit. P.97.

205 Rogoff, Barbara. 2003. The Cultural Nature of Human Development. OXFORD UNIVERSITY PRESS. New York. P.10. Segur

Rogoff: "Vygotsky planteaba que para entender el desarrollo del niño en vez de intentar "desvelar el niño eterno", el objetivo debía de ser desvelar "el niño histórico". Los seres humanos [illegible] estén envueltos en [illegible] de participación [illegible] nuestro mundo."

206 Elliott, John. 1993. El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción. Ediciones Morata, S. L. Madrid. P.27.

las redadas; ha tenido que esconderse de la guardia. Su mamá salió un día al colmado y regresó tres meses después: una patrulla de soldados y agentes de Migración la detuvo y la deportó a Haití. Recuerda las noches, en tiempos de redada, en que durmió en el monte, o en casa de vecinos dominicanos. Felipe es pobre. Su padre "echa días", trabaja la tierra cuando encuentra dónde, cuando no llueve, cuando no hay sequía. Felipe es dominicano pero no tiene acta de nacimiento: el gobierno rehúsa reconocerle su derecho a la nacionalidad dominicana. Muchas veces se ha sentido rechazado, objeto de burla y de discrimen por su color, por su origen, por su condición de pobreza. Sabe hacer chichiguas, le gusta dibujar y jugar belluga. Mucha gente ignora su nombre y le dice "morenito", lo llaman "haitianito" y le auguran que será "un maldito tigre". Como Felipe hay decenas de niños y niñas en nuestras Escuelas Comunitarias y más de 100,000 en el país.

- María Rosa tiene ocho años. Fue vecina de Felipe hasta que su familia se mudó a Los Pérez, una comunidad cercana a Los Platanitos, al norte de Santiago. Allí tenemos otra escuelita. Tiene tres hermanos y una hermana. Su madre nació en Salamanca, un campo al pie de la Cordillera Septentrional, cerca de Santiago. Su padre nació en Las Auyamas, una comunidad campesina al otro lado de la cordillera. Se conocieron en Palo Alto, en una convivencia de la Pascua Juvenil. Cuando la tierra dio para poco y los intermediarios se quedaron con lo mucho, bajaron a Gurabo. Su madre es costurera; ella trabaja en la Zona Franca, cerca de Los Pérez. Cose pantalones bluyins. El padre es pintor de brocha gorda. Encuentra pocas oportunidades de trabajo, las que a duras penas soportan sus pulmones. María Rosa escuchó a su madre decir que despidieron de la Zona a unos trabajadores que hablaban de formar un sindicato. María Rosa está en segundo de Básico; allí conoció a Jenifer, una niña de origen haitiano. Algunos vecinos la critican cuando la ven con Jenifer. María Rosa es pobre. Como sus padres "bajaron" de la montaña muchas veces la llaman "lomera", "campesina", y se burlan de ella. Cuando le preguntan, prefiere mentir: dice que vienen del barrio Libertad, en la ciudad de Santiago, donde vive su tía. Un tío suyo fue a vivir a Puerto Rico. Su papá está pensando que, en cuanto pueda, se va en yola.

- Luis David tiene ocho años. Nació y vive en Bella Vista, Haina donde tenemos otra escuelita, a orillas del Mar Caribe, cerca de la capital. A los ocho años ingresó por primera vez a la escuela, a la nuestra. Tiene tres hermanos de padre y madre y dos hermanos de padre que viven en Boca Chica, a donde fue a trabajar su padre después que cerraron el Ingenio Río Haina. Allí su padre corta caña durante la zafra; en el "tiempo muerto" pesca cangrejos o se "las busca" en obras en construcción. Cada vez son menos frecuentes sus visitas a Bella Vista. Cuando lo inauguraron, el Río Haina era el ingenio más grande del mundo; hoy es chatarra. Las tierras cañeras amortizaron deudas políticas. En el poco terreno que no fue a parar a manos de quienes ya tenían tierras, van a construir galpones para la crianza de gallinas. En eso desembocó la reforma y la privatización de las empresas públicas. Cuando cayó y calló el ingenio muchos hombres se fueron de la comunidad; quedaron atrás los niños, las niñas, las mujeres y las "personas mayores". Luis David vive con su abuela. Algunas tardes sale a vender huevos hervidos a los trabajadores del muelle para reunir lo de la cena. Otros amiguitos de la escuelita

venden yanikekes. La familia de su padre vino de bateyes cañeros de Barahona, en el sudoeste del país. Son dominicanos, segunda y tercera generación de braceros haitianos contratados por compañías norteamericanas, que se radicaron en el país en las primeras décadas del siglo pasado. Cuando comenzó a moler el Río Haina, la familia de Luis David vino a "buscársela". La familia de su mamá "bajó" de la Cordillera Central, una de decena de miles de familias campesinas agobiadas por la crisis que sacudió el campo dominicano a principios de los años 70. Le han dicho que su madre está en España. A veces le llega algún mensaje de su madre o habla con ella por teléfono. Habla de ella pero apenas la recuerda. Luis David es dominico haitiano; aún carece de acta de nacimiento: la Oficialía Civil rehúsa inscribirlo. El habla algo de kreol. Es pobre. Sueña con abandonar Bella Vista, hacerse rico y juntar a su familia. Gente que no lo conoce lo llama "haitiano", "tigre", "congo". Conoce el rechazo, el desprecio, el hambre, el racismo. Como Luis David hay decenas de miles.

En nuestras Escuelas Comunitarias hay 560 otras historias, y aún más; entre ellas las de niñas haitianas traficadas cuando apenas tenían siete años, y que viven con "tía", que no lo son, que las someten a arduas y prolongadas jornadas de trabajo, y que les permiten asistir a la escuelita en las tardes si han terminado con los quehaceres. Historias como las de "dominicanyor" que se crió en Nueva York y a los nueve años vino a vivir con un pariente, en espera de que su madre o su padre regresen. O las de niños que viven al pie del basurero municipal y pasan parte del día "buceando", entresacando metales, comida, objetos para venderlos, para comer. Y aún más, pues a las de las niñas y los niños se suman las de sus padres y madres, se suman las de nuestras maestras, reclutadas, en su mayoría, de esas mismas comunidades, se suman las de las comunidades. (...) Son historias, piezas del mosaico cultural de nuestro pueblo en las escuelas comunitarias, de su pasado y de sus esperanzas, a rescatar y a trabajar a través del proyecto educativo que nos compromete.[207] Fin de la digresión y de vuelta a los textos escolares.

Los textos no valoran los contextos locales ni espaciales de los que son parte. Tienden a aislar sus componentes biológicos, los "sistemas", y a minimizar sus dimensiones culturales. No convierten la bioregión[208], la localidad, estos lugares afincados en la coexistencia, la interdependencia, la cultura y la historia, en ejes de referencia y significado del proceso educativo.[209] No fomentan el contacto directo con ésta, el actuar allí, el encuentro afectivo con la naturaleza, la visita frecuente, la "educación de las emociones" producto de esos encuentros. No estimulan la comprensión amplia de la inter-relación, de la diversidad, de la complejidad que articula el lugar, sus dimensiones geológicas, biológicas, sociales y humanas, presentes y pasadas.[210]

Recuerdo una ocasión en que nos invitaron a dar una charla sobre cultura campesina a

207 Equipo CINE PESPE. 2005. "One Pespe y la Educación Intercultural". Ponencia presentada en el Seminario de Educación Intercultural auspiciado por CINE PESPE, Red de Educación Infantil Comunitaria y Fiatel del Uruguay. Casa de la Espiritualidad, Santiago. Diciembre 2005. Boletín de la RECO (Red de Educación Infantil Comunitaria). NO IV. octubre 2006-enero 2007.

208 Haina, Frank. "What is bioregionalism?". www.ecobeing.blogspot.com/.../55-what-is-a-bioregion-bauve, Lucie. 2004. "Una cartografía de conceptos en el ecocentrismo". www.ambiente.gov.ar/infoteca/descarga/bauve01.pdf

209 Orr, David W. 2004. Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect. Island Press. Washington.

210 En los Fundamentos del Currículo se señala lo siguiente: "Al tener el currículo como centro la función educativa de sujetos capaces de transformar la realidad personal y social hacia metas humanamente deseables, el conocimiento de esa realidad se convierte en punto de partida inevitable como contexto en el cual se desarrolla la práctica educativa, y en función del cual se dan los propósitos, objetivos de diseño curricular". Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. 1997. Fundamentos del Currículo. Fundamentación Teórico Metodológica. Tomo I. P. 1-5. Santo Domingo.

un grupo de octavo curso de una escuela de Santiago. Cuando hablé de los cimarrones mencioné la Cordillera Septentrional. Varios de los y las estudiantes sabían que era una cordillera importante, pues así lo informaba el texto escolar, pero no sabían dónde se encontraba a pesar de que prácticamente todo lo que divisábamos por uno de los ventanales del aula era una hermosa vista de esa cordillera.

A diferencia de la propuesta pedagógica de los libros de texto revisados - la de los "Textos Desintegrados"-, la propuesta que estamos explorando y presentando, no opera en el vacío, ni se limita a trabajar con el/la individuo/a. Supone un enfoque histórico socio-cultural en el que destacan las dimensiones de lugar y de contexto. Del lugar entendido como "centros de experiencia", como "contextos significativos" de participación y sentido de pertenencia[211]. Se interesa, por ejemplo, por conocer cómo se relacionan los seres humanos con esos contextos naturales, socio-culturales, cómo se educa en las escuelas y en las comunidades, cómo se transmite la información, los conocimientos y las valoraciones culturales acerca de la sociedad, la naturaleza, la relación con ésta. Presta atención a la "práctica pedagógica" de las/os maestras/os, a las estrategias y los objetos culturales que emplea (las canciones, los textos escolares) y a la interacción con padres, madres, otros adultos y adultas y pares (otros niños y niñas). Reconoce que en esa búsqueda la "voz", los pareceres, los saberes de los/as niños/as y de las comunidades juegan un papel central.

Es menester permitir que se exprese y se escuche esa voz, es necesario conocer esos pareceres. En este contexto, el "diálogo de saberes no es una técnica didáctica, es mucho más que un recurso heurístico, es un componente indispensable de la "lectura de realidad" en el proceso educativo.

En lo posible, se interesa por analizar los contenidos y las prácticas culturales acerca de la Naturaleza que se experimentan y manejan en la escuela, en la comunidad, que difunden los medios de comunicación social. Por decirlo de alguna manera, explora elementos de la "cultura comunitaria", de la "cultura popular" y la de la sociedad, subrayando su relación/participación con/en la Naturaleza.

Los libros de texto escolares revisados no plantean ni tienen manera de responder e incorporar a su propuesta ese análisis de realidad social, económica, política, cultural, sicológica, afectiva. Por esa razón no "conocen" a los niños y a las niñas. Están distanciados de los supuestos destinatarios del texto, de los y las estudiantes; si bien, como se sabe, éstos están dirigidos a los/as maestros/as.

Ni el contexto de realidad del lugar, ni la condición humana, ni su realidad de ser natural, ni sus dimensiones culturales concretas en su relación con la Naturaleza son temas centrales que formen parte del diseño, de la percepción/valoración del texto, ni asunto que tratan; no son temas de "interés". ¿Cómo "construir conocimientos" a partir de esos enlatados?[212]

Los manuales escolares revisados no enseñan a los y las estudiantes a conocer su comunidad, a partir del estudio de sus problemas, de sus situaciones, del estudio de su historia y la de su paisaje, de proyectos locales en torno a los que puede participar la escuela. La referencia a la

211 Judkins, Gillian, 2010. A New Approach to Ecological Education: Engaging Students' Imagination in Their World. Peter Lang: New York. P.73

212 A manera de ejemplo ver Duarte Quape, Félix Servio. "Están Quemando el Último Pastizal de Higuey" y "El Cerro Desde la Arena Vale Más que el Oro". En Duarte Quape, Félix Servio. Op. Cit. Vol 4. Pp. 7-10 y 59-62 respectivamente

localidad, a la naturaleza en ella, su estudio y cercanía, no juegan un papel relevante en la articulación del currículo, sobre todo, en el modo como éste se plasma en los textos escolares. En la medida en que soslayan el estudio de la localidad (comunidad, región), del "metabolismo" entre sociedad y naturaleza en ella, pierden una posible vía de acceso a la globalidad.

La ausencia de la referencia contextual a la localidad en el proceso educativo obstaculiza la identificación, el reconocimiento de los problemas que existen en ella, el análisis de su situación, de sus causas y, por tanto, de la posibilidad de respuesta, de acción. Además, desperdician un formidable instrumento pedagógico.

Pareciera como si los libros de texto escolares hicieran lo posible por evitar problematizar la realidad. No enfrentan los conflictos, los debates, las contradicciones que existen en la sociedad, en "la vida real"; no examinan la historia de esos conflictos y de sus consecuencias. Pobreza, desigualdad social, opresión, racismo, hambre, opresión de la mujer, violencia, concentración de tierras, las consecuencias de la agricultura y de la minería industrial, la desarticulación de la comunidad y migración, son algunos de los temas que no discuten.

La Tierra sufre, sin embargo los textos escolares revisados no tratan la crisis ecológica, su situación actual, sus componentes, sus causas, su gravedad e intensidad, sus perspectivas, el modo como se refleja en la localidad, las medidas que desde la escuela podemos tomar. No examinan este problema clave, no alertan a los y las estudiantes respecto de su complejidad, de su pluridimensionalidad.[213] No aprovechan esa oportunidad pedagógica. Por el contrario, dispersan, fragmentan, truncan el conocimiento, lo reducen a "sus partes": son textos descontextualizados, "desintegrados" y desintegradores. Como señala Martínez Bonafé: "El libro de texto, por definición, no puede ser constructivista. La reconstrucción del conocimiento experiencial requiere de estrategias reconstruccionistas, no instrumentales". [214]

"Como diría Freire, se desproblematiza el futuro en una comprensión mecanicista de la historia (que) lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En una compresión mecanicista y por tanto determinista de la historia el futuro ya se conoce. La lucha por el futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, con independencia del nombre en quien se haga, es una ruptura con la naturaleza humana que se construye social e históricamente."[215]

Los manuales pierden de vista la relación entre globalidad y localidad, el modo en como éstas interactúan y se condicionan mutuamente. Tienden a mantenerlas como instancias separadas. Insisten en la desarticulación de niveles y de contenidos, en la reducción de los procesos comunitarios, en el desarraigo cultural. "En una palabra"- apuntaba Freire- "se recurre a estrategias de naturalización de las situaciones de injusticia. Algo que en la actualidad se ve favorecido por la hegemonía de las ideologías del individualismo."[216]

Los manuales escolares sitúan a los y las estudiantes "fuera" de la localidad y de la naturaleza, fuera de los contextos significativos y pertinentes, es decir, fuera de la vida. La intervención, el acto educativo, no

213 Morin Edgar. Siete Saberes. Op. Cit. P.12

214 Martínez Bonafé Jaume. Op. Cit. P.54.

215 Citado por Ghiso Alfredo. "Una forma de intervenir en el Mundo: pedagogía para un mundo que pueda ser". En Freire vigencias y desafíos. APORTES. Córdoba, 2005. Op. cit. p.12.

216 Freire Paulo (2001) Pedagogía de la Indignación. Citado por Ghiso, Alfredo (2005) Ibid p.43.

fomenta la identificación con la Naturaleza, no propicia la formación de una visión, de una espiritualidad, de una conciencia de conjunto, que admite la complejidad y el contexto, así como la pertenencia del y la estudiante; no procura convertir a los y las estudiantes en custodios y custodias, en guardianes y guardianas, en partícipes, en integrantes de la Tierra, ni fomenta la solidaridad con otros seres humanos y con otras formas de vida.[217]

Su tramado ideológico coincide, en su despliegue, con la lógica mercantil del capital industrial. El "lugar" que reconoce es, a fin de cuentas, el espacio que regla el mercado; la comunidad que interesa es la del progreso, la del desarrollo, la de los recursos. Como vimos cuando tratamos los temas de la agricultura y de los recursos naturales, los textos escolares coinciden con los esquemas ideológicos que contribuyen a legitimar la explotación de la tierra, del trabajo y de la Naturaleza.

Los manuales escolares revisados se manejan en un presente continuo, casi como si la realidad hubiese sido siempre de la misma manera en que los manuales lo describen. Cuando se menciona el pasado se hace como si lo que sucedió fuera parte del despliegue de un proceso predeterminado, de etapas destinadas a desembocar en el presente. Los textos escolares anulan la historicidad de los procesos, suprimen la consideración de la contingencia; el desarrollo es un proceso básicamente interno, de desenvolvimiento de etapas pre-determinadas condicionadas por el contexto. Ni la sociedad que sirve de telón de fondo en los textos escolares, ni la naturaleza que describen, experimentan alteraciones bruscas, transformaciones radicales, revoluciones, cambios súbitos y profundos; no hay lugar para ello. Más bien presentan, proyectan, y procuran generar un consenso en torno a la imagen de un mundo como realidad estable en clave de presente, básicamente equilibrado, donde prevalece el orden y el cambio es progresivo y usualmente progresista, gradual, casi imperceptible; mundo poco más o menos sin conflictos ni contradicciones fundamentales que experimenta "algunos problemas", vistos usualmente como desequilibrios coyunturales y excesos, que bien se pueden superar en el marco de la tecnología y de los conocimientos de dicha sociedad. Permean los manuales un sesgo ideológico conservador, legitimador de las relaciones dominantes de poder económico, político, cultural.

Los manuales revisados tampoco toman en consideración los contextos temporales, la historia de esos contextos espaciales, de sus integrantes; la historia del cosmos, de la Tierra y de la tierra; la historia de la vida, de sus orígenes, de la fauna y de la flora; la historia natural y social, la historia de la interrelación, la co-evolución en la relación sociedad-naturaleza, sus etapas; la historia del territorio, del espacio comunitario, isleño y de la región. Los relatos, las tramas narrativas en los textos escolares, se dan al margen de la historia: juegan el papel de telones de fondo.[218]

Veamos un "mal" ejemplo al respecto: el modo como los textos escolares tratan el tema de la "Gran Explosión" (Big Bang Theory). Así lo resume el texto de SUSAETA para estudiantes de 4to de Educación Básica: cito en extenso.

217 Caduto, Michael J. y Bruchac, Joseph (1997). Keepers of the Earth: Native American Stories and Environmental Activities for Children. Fulcrum Publishing. Colorado. Esta organización ofrece en su programa de educación ecológica, leyendas y cuentos que han recogido de pueblos autóctonos de América del Norte, al tiempo que propicia la recuperación de las tradiciones de uso y de los modos de nominación de esos pueblos y mantiene un programa amplio de investigación de la cultura de esos pueblos y de su(s) historia(s).

218 Esta un ejemplo ideal de [illegible], fuera de los textos escolares, ver la interesante serie de documentales científicos "géneros de tundra en Valle Nuevo" en Producción y Félix Servio. La Naturaleza Dominicana. Op. Cit. "Tomo".

"Teoría del Big Bang. Es una teoría formulada por científicos y tiene como base las observaciones y mediciones realizadas. La teoría nos habla de una gran explosión que se dio en muy poco tiempo, en menos de un segundo y que aún sigue expandiendo y enfriando materiales. Esto dio origen a los planetas y estrellas que existen hoy en día".[219]

¿Qué les parece? ¡Cuánta confusión! ¿Qué explotó? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Qué provocó la explosión? ¿Cómo es que se expande? ¿Hacia dónde, si el universo es todo? Y las plantas y los animales, ¿surgieron de esa explosión? ¿Y los seres humanos, salieron de esas estrellas? ¿De todas? ¿De unas sí y de otras no? ¿Tiene algún sentido el resumen que presenta de esta teoría? ¿Ayuda a entender qué es una teoría? ¿Es un resumen presentable, algo que sea inteligible y, más que nada, significativo para un niño o una niña entre los 6 y 10 años? ¿O, incluso, para adultos que lean el texto con detenimiento? ¿Estimula, de alguna manera, el deseo de saber, la imaginación, la fantasía de las niñas, de los niños? ¿Les permite relacionarlo con otros relatos míticos que conocen?[220]

Cuando no se maltrata, el tema del origen del universo nos permite explorar, rondar, visitar otros orígenes, el de cada uno de nosotros y nosotras, el de nuestro país, la isla, la región y nuestras comunidades. El origen del Caribe, del que los textos revisados no dicen nada; orígenes de la vida en éste y de la vida en sentido general... Interesarnos por conocer los mitos de origen, la cosmovisión, el modo de entender la relación con la naturaleza y de entender la de los tainos, la de los pueblos africanos y las de otros pueblos... ¿Cuántas interrogantes tendrán nuestros estudiantes al respecto? ¿Cuántas preguntas, cuántas inquietudes tendrán sobre el pasado, de ellos y del mundo, que suelen extenderse a inquietudes sobre el futuro?[221]

Peor aún si ya no tienen interrogantes, inquietudes, curiosidad, si la imaginación no les tiran del corazón, si el asombro no los mueve... Los textos escolares frustran las posibilidades de esas búsquedas, la exploración de los orígenes, del pasado. De cómo fue tejiéndose la vida. Han desterrado de sus predios la curiosidad, la imaginación; no procuran provocar la fantasía, ni animar a la aventura de la investigación.

Kieran Egan considera que: "La imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje".[222] Critica el rechazo de la fantasía por parte de la pedagogía tradicional que la considera carente de valor o interés educativo.[223] Egan señala que: "El fácil acceso de los niños al significado de los típicos relatos de fantasía indica que el contenido significativo no tiene por qué ser el inmediato a su experiencia cotidiana. Es más, parece que ese significado de la experiencia diaria sólo se hace accesible, en sentido conceptual, al llegar a la edad adulta. Bajo el contenido de la experiencia cotidiana se esconde un conjunto de conceptos abstractos. Estos conceptos ejercen una fuerza enorme sobre el pensamiento humano y parecen ser las primeras herramientas intelectuales que

219 SUSAETA, 2011. Ciencias Naturales tiempo medio ambiente, desarrollo humano. 4. Susaeta Ediciones, Santo Domingo. P.77. Ver, en esta misma página, cómo explica "Qué es una Teoría".

220 Sería interesante explorar, conocer cómo manejan esta teoría en el aula las y los maestras/os de otras asignaturas de la Ciencia, en especial de la Física, conjunto en el cual, con frecuencia, se confunden las teorías sobre el origen del universo con las del origen de la vida.

221 Los artículos de Félix Servio Ducoudray, publicados en el "Caribe y Geográfico en" La Naturaleza Dominicana", tienen una extraordinaria riqueza de textos e informaciones sobre la historia natural de la isla, el origen, desarrollo y diversificación de la fauna y de la flora en ésta. Ver: Ducoudray, Félix Servio. 2006. Op. Cit.

222 Egan, Kieran. 1999. Fantasía e imaginación. Su poder en la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid. P.145.

223 Egan, Kieran. 1999. La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata, Madrid. p.25.

aprenden o desarrollan los niños."[224] Egan resalta la importancia de la narración en el proceso educativo. En sus propuestas en torno al uso de ésta y su vínculo con el currículo, Egan propone diseñar el currículo de primaria de manera que presente a los niños los grandes relatos con los que podemos dar sentido a nuestro mundo y a nuestra experiencia. Entre estos relatos que incluyen "las narraciones de la historia de la vida en la tierra, la de los inventos, la del arte"[225], se encuentran los mitos y las teorías sobre los orígenes, de la que el Big Bang forma parte.

De su parte, Gianni Rodari insiste en que: "La fantasía es un instrumento para conocer la realidad. No se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño, en su espíritu de investigación, en su creatividad, si no se coloca a la imaginación en el lugar que merece en la educación. Lo que implica que el educador-animador cuenta entre sus tareas la de estimular la imaginación de los niños, de liberarle de las cadenas que precozmente le crean los condicionamientos familiares y sociales, la de animarle a competir con ella misma, transformándose de imaginación que consume en imaginación que crea".[226]

Pero la imaginación, la fantasía, no encuentran lugar en estos textos; mucho menos la educación de la imaginación. Parece que prefirieran formar "técnicos de gabinete", peritos en cómo examinarse, pobres en fantasía, que custodios/as de la naturaleza. Prestan poca atención a la dimensión afectiva del proceso cognitivo de los y las estudiantes, al sentido y el significado que dan a su relación con el mundo, a la importancia de la experiencia directa con la naturaleza en el quehacer educativo.

Y como no dan riendas a la fantasía, a la imaginación, como no protegen ni cuidan el sentimiento de asombro, de solidaridad, de maravilla entre los/as estudiantes, restringen la exploración y la elaboración de versiones divergentes, de conclusiones alternas a las que presenta la escuela y la discusión de "las raíces, las redes y las historias del conocimiento humano".[227]

En lo posible, los textos evitan el conflicto en el manejo de los temas que tratan[228]; así, por ejemplo, el modo como soslayan la teoría de la evolución y el origen de la vida los textos escolares revisados.

La imaginación crea y recrea. Libera. Permite aquilatar, de cara a lo actual, cómo algo pudo o puede ser de otro modo. Contribuye a romper con los barrotes de la cárcel del "eso es así". Rescata la esperanza. Permite explorar las relaciones del fenómeno con su historia, con otros objetos y procesos. Supone y alimenta la flexibilidad, la posibilidad de adoptar distintos puntos de vista, de "ponernos en los zapatos del otro", de entender o de aproximarnos a una misma realidad desde "la posición del otro y de la otra", de reconocer la solidaridad que nos vincula con el otro ser, distinto e igual a mí, que es parte de la naturaleza. Los textos escolares no son flexibles, no pueden responder a esas posibilidades. Parecen, más bien, un restaurant McDonald en el que las "salidas", los productos posibles, están pre-determinados.[229]

224 Ibíd. 1997, P. 57.

225 Ibíd. Cap. 4.

226 Rodari, Gianni. "La imaginación en la literatura infantil". Imaginaciones. Nº 12/5. Rodari 2.htm.

227 Martínez Bonafé, Jaume. 2002. Políticas del Libro de Texto Escolar. Ediciones Morata. Madrid. P. 25. "Una metodología pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico. Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparecen en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e indiscutible versión".

228 Para una propuesta sobre el manejo de cuestiones controvertidas en el diseño del proceso pedagógico ver Elliot J. 1993. El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción. Ediciones Morata. Madrid.

229 Martínez Bonafé se refiere a la modelización del modelo cultural dominante en el sentido: Dada la gran variedad de

A la imaginación se suman los sentimientos, las emociones. Estas son formas de conocimiento, de dar sentido a la vida, y están presentes, de múltiples maneras, en todo proceso de aprendizaje. Según Rachel Carson, lo que el niño o la niña "siente" acerca de la naturaleza es mucho más importante que lo que "conoce" de ella.[230] Los textos escolares revisados prestan escasa atención a fomentar el vínculo afectivo, la empatía, el sentido de pertenencia y cercanía de los y las estudiantes a la Naturaleza. No exploran dicho vínculo. Desconocen el mundo emocional de los y las estudiantes; hacen poco por subsanar esa falla, y al ignorarla bloquean esa dimensión. Mucho menos refuerzan el sentido de afinidad, la coincidencia, la interdependencia con otras formas y expresiones de vida. No educan la imaginación, la creatividad, la fantasía ni los sentimientos en ese sentido. No fomentan la actitud de asombro, de respeto a la naturaleza y a la vida. Y en todo esto, descuidan descubrir, compartir, reconocer y celebrar las coincidencias con otras expresiones de vida, el sentido de la maravilla. El éxito educativo, subraya Egan, "no consiste en convertir lo extraño en familiar, sino lo familiar en extraño. [...] Lo importante, desde el punto de vista educativo, es contemplar lo maravilloso que se oculta detrás de lo que nos parece evidente".[231] ¿Habrá que insistir en que los textos escolares soslayan esta dimensión? ¿Sorprenderá saberlo? ¿Habrá que insistir en la necesidad decisiva, determinante, de educar la imaginación de cara y a favor de la solidaridad con la vida?

David Sobel señala que: "Lo importante es que los niños/as tengan la oportunidad de establecer un vínculo con el mundo de la naturaleza, que aprendan a quererlo, que se sientan bien en él antes de pedirles que lo cuiden, que restañen sus heridas... Uno de los problemas que tenemos en (el campo de) la Educación Ecológica es que intentamos remitir (sus programas) al conocimiento y al sentido de la responsabilidad, antes de permitir que florezca una relación de amor (con la naturaleza)".[232]

Pero, ¿cómo fomentar ese vínculo afectivo con la naturaleza en una sociedad que entiende, que percibe su relación con la Naturaleza como una de dominio, de explotación? La emoción, el sentimiento, debe de tenerse en cuenta, así como el contexto, puesto que la propuesta educativa debe de ser holística; en ella participa el todo de la persona, incluyendo "manos, mente y corazón".[233] Visto así, no sólo cuenta el conocimiento racional: la información, la propuesta pedagógica debe de involucrar las emociones, los sentimientos, el cuerpo mismo, y, como parte de éste, el aprendizaje desde cada uno de los sentidos.

Esta intención enfrenta de momento varios obstáculos. De partida, la fuerza del hábito, el peso de la costumbre en la escuela tradicional. Ni la escuela ni sus programas están diseñados para esos fines. A pesar de lo que usualmente alegan, la manera vertical, autoritaria de elaboración y manejo del currículo, que Egan compara a una cadena de montaje, privilegia la enseñanza sobre

demandas profesionales es, pues, nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su secuencia, secuencias y temporalización". Martínez Bonafé, J. Op.Cit. P.73.

230 "I sense and believe that for the child, and for the parent seeking to guide him, it is not half so important to know as to feel. If facts are the seeds that later produce knowledge and wisdom, then the emotions and the imagination are the fertile soil in which the seeds must grow". Carson, Rachel. 1998. The Sense of Wonder. Harper Collins Publishers. P.56.

231 Egan, K. 1994. Op.Cit. p.93.

232 Sobel, David citado por Judson, Gillian. 2010. A New Approach to Ecological Education. Engaging Students Imaginations in Their World. Peter Lang Publishing Inc. New York. P.75.

233 Egan K. 1994. Op.Cit. Capítulo 1 "Imaginación y Aprendizaje". P.17-33.

el aprendizaje: "Tenemos nuestro objetivo general y el problema consiste en cómo organizar en sucesión sus componentes del mejor modo posible para conseguir el objetivo final al final del proceso".[234]

Los edificios escolares son centros de almacenaje, de confinamiento y control; por su diseño- reñido con la estética, la ecología y la pedagogía- pertenecen a la especie del cuartel, del hospital y de la cárcel.[235] Y lo que no condiciona o dificulta la estructura, lo hace la carencia de medios (materiales, instrumentos, bibliografía y bibliotecas...) y el peso de algunas tradiciones didácticas de corte colonialista. Además, los programas escolares han "exilado el cuerpo" de los textos escolares, del currículo, de la escuela. Así como se exila el cuerpo y la afectividad, así se mantienen separadas escuela y comunidad.

De otro lado, debemos encarar una cultura de consumo que permite al niño y a la niña "ver, conocer, familiarizarse" con el Himalaya, el Amazonas, las serpientes acuáticas, los pingüinos, las pulgas, las reservas forestales, y más. Con apenas mover un dedo, preferiblemente el pulgar, se "vive la experiencia" de manera vicaria (que ahora llaman virtual). Más que a experimentar, se acostumbran a "consumir" de manera pasiva... ¿y obsesiva? Más que fomentar la inter-relación entre ser humano y naturaleza, se estimula la separación entre éstas.

Ocurre con el cuerpo algo similar a lo que vivimos con la Naturaleza, lo convertimos en objeto distanciado de la existencia, enajenado de ella, que se experimenta como "exhibición" más que como relación.

"Habitamos" la Naturaleza apartándonos de ella, como espectadores, tratándola como contexto escénico, como "lo Otro". Los textos escolares alimentan ese distanciamiento. Así también "habitamos" el cuerpo, vivimos en él como quien disfruta de la "carrocería" de un vehículo... más que "mire y no toque" parece decir, "mire, disfrútelo y no me comprometa". La cultura del bodybuilding, del gimnasio, de las 'lipo', de las dietas y los afeites, de la metafísica del 'fitness', tiene que aportar a nuestra reflexión sobre Sociedad y Naturaleza, así como a nuestra reflexión pedagógica.

Cada uno de estos aspectos –imaginación, emociones, fantasía, quehacer corporal, historia, sentido de lugar y pertenencia y contexto social- deben de incorporarse, ser partícipes en el momento de diseñar una unidad, un módulo educativo, una propuesta programática. Así, por ejemplo, Kieran Egan y Gillian Judson[236] consideran que, para la Educación Inicial y, sobre todo, para el primer ciclo de Básica, para niños/as de 3 a 8 o 9 años, etapa Mítica, el cuento, el relato, es la forma narrativa ideal que permite integrar dichos aspectos. Es una forma conocida, interiorizada, de ordenar los contenidos y los propósitos educativos, cuya adopción queremos explorar, ensayar[237].

Egan señala que: "La narración es una técnica para organizar conocimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos, "reales" o imaginarios, en unidades significativas que modelen nuestras respuestas afectivas. Constituye una

234 Egan, F. 1994 Op.Cit. p.59

235 Desde este punto de vista, cómo valorar el anuncio de parte del gobierno que dirige el Presidente Dr. Medina habrá de construir 50,000 aulas en 4 años? ¿No sería esta una oportunidad para pensar otro tipo de comunidades y escuelas de arquitectura del país en el diseño de escuelas adecuadas al país, coherentes con una visión ecológica y educativa de éstas?

236 Egan, Kieran. 1989. Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary School. University of Chicago Press. United States of America. Y. Gillian Judson. 2010. A New Approach to Ecological Education engaging students imaginations in their world. PETER LANG Publishing, Inc. New York.

237 "Vamos a un relato narrativo". Insiste Egan: "Los textos clásicos, las clases en forma de narración". Egan, K. 1991. La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata S.A. Madrid. P.93-4

herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad, conexión entre las partes y significado al contenido, elaborando a partir de su coincidencia un nivel o clase superior de significado. Las narraciones, tras ciertas transformaciones, reflejan una predisposición mental. De aquí se deriva para la pedagogía que habría que sensibilizarse y ponerse en disposición de organizar lo que pretendemos enseñar a los niños de forma que los contenidos sean interesantes y significativos".[238]

La narración, el currículo en su conjunto descansa en la posibilidad de conocer el "mundo afectivo, sicológico del niño y de la niña", su mundo habitual,[239]de estudiar a fondo su cultura y la cultura de la escuela. Esta reflexión, esa investigación debería ser una necesidad sentida, sostenida, un requisito insoslayable para la comunidad educativa.

De paso, cabe preguntar cuál es la imagen, cómo suponen las editoriales que son los niños y las niñas que presentan en sus textos escolares. ¿Cómo suponen que es "su mundo", el de las niñas y niños a quienes les venden los textos escolares?

En los textos escolares hay poco lugar para la imaginación, la fantasía, las emociones. No tienen manera de seguir el rastro a las reacciones, a las pistas que surgen, las respuestas que van dejando, que provocan en el momento, en el proceso educativo, la imaginación creativa, la fantasía. Ni modo de explorar, de sondear, de identificar, de "trabajar", de registrar, responder y dar expresión a la dimensión afectiva, al "mundo emocional" de las y los estudiantes, atrapados en la marcha lineal e inexorable del currículo y los contenidos, según aparecen en los textos escolares.

¿ A qué costo mantenemos un sistema escolar cuyos instrumentos principales de enseñanza marginan la emoción y la imaginación, aquello y todo lo que "pasa por el corazón", así como aquello que puede ayudarnos a transformar el presente, a que sea otro –solidario, justo, creativo, libre, equitativo – el futuro?

Escribe Freire: "La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la "conjetura" de lo que va a hacer. He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la Esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores", de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Este es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía."[240]

¿Qué consecuencias, qué efectos tiene para esta sociedad y para estos niños y niñas esa doble marginación de la imaginación, de la fantasía y la afectividad de los textos escolares y de la escuela?

238 Egan, Kieran 1997. Op. Cit. Pp. 109-110. Egan define una narración como conjunto de una unidad lingüística que puede, en último término, fijar el significado afectivo de los hechos que la componen. (P.97)

239 Gelerman, Daniel. 1987. La Psicología del Autoengaño. Editorial Atlántida. Argentina. Sexta parte: "La construcción de la realidad social".

240 Freire, Paulo. 2007. Pedagogía de la Esperanza. Séptima edición en español. México. Siglo XXI Editores. P. 37-8

Existen numerosos aspectos de nuestra sociedad que los textos escolares excluyen, evitan, no reconocen como pertinentes y significativos. Temas que "dejan fuera", que nunca abordan de manera crítica, que suelen referirse a situaciones de injusticia, de necesidad, de sufrimiento, de pobreza, de dolor: situaciones que plantean formidables interrogantes sobre esta sociedad. Los textos escolares revisados las evaden. Prefieren situarse en un "esto es así" neurótico, sesgado por el auto-engaño.

Los textos escolares son espejismos. Como ya hemos visto, reflejan el dualismo ser-humano/Naturaleza; dualismo que alimenta un lenguaje de dominio, control, violencia, de enajenación de la Naturaleza y, por tanto, la de nuestra naturaleza. Dicen poco, muy poco acerca de la solidaridad con otros seres, de la condición de inter-ser, de interdependencia que nos vincula a otras vidas y con todas las vidas. Espejismos pues "la ocultación de la gravedad de la crisis ecológica (y social) contemporánea es generalizada. La mayor parte de los textos rehúyen problematizar la realidad".[241] Los textos escolares no plantean críticas significativas al estilo de vida prevaleciente; presentan imágenes distorsionadas de la sociedad y de sus posibilidades de acción para superar la crisis ecológica. Proponen soluciones individuales e insignificantes, nunca en contra del sistema y de la lógica capitalista.[242] Espejismo porque presumen de ser neutrales, imparciales, objetivos y no lo son.

Olvidan el campo: poco dicen los textos escolares respecto de las comunidades rurales, de sus saberes e historia, y lo que mencionan está usualmente vinculado a elementos de la producción agrícola sometida al mercado. Tampoco mencionan a los y las migrantes que viven, unos/as en el campo, otros/as en la ciudad. No hacen mención de la relación entre imperialismo, dominación colonial e historia insular y regional de la naturaleza; ni del impacto ambiental de las empresas trasnacionales; en vez, disimulan su envergadura. Los manuales no cuentan qué sucedió con el bosque, por qué se han secado tantos ríos ni qué puede ocurrir si permitimos que la extracción de minerales envenene el agua, contamine las tierras, empobrezca a la población. No analizan a fondo el grado de contaminación de las aguas, la tierra, el aire. No evalúan el impacto ecológico, económico, sicológico, social de la industria turística. Los manuales examinados no discuten la sostenibilidad o insostenibilidad del modelo económico imperante. Aparte de su función como reproductora, la mujer, sus saberes, su participación, sus aportes a la sociedad, apenas reciben atención en los textos escolares. Los textos escolares "desintegradores y descontextualizados" dedican páginas a los "seres vivos" pero no se refieren a las condiciones de vida de la población, ni a las causas de la pobreza y su relación con el modo en que explotan el medio ambiente. No tratan el tema de la tenencia de tierra, ni el de la violencia, asuntos de tanta pertinencia para la escuela dominicana. De la violencia que se despliega contra la naturaleza, que es también decir contra nosotros-as mismos-as. De la violencia desconcertante y destructiva que constituye el fundamento de la crisis ecológica. Ante tantas evasiones, omisiones, tergiversaciones, emboscadas, olvidos, como los registrados en estas páginas, cabe concluir, como dijo Freinet, que ciertamente los textos escolares "hablan desde fuera de la vida".

241 Ecologistas en Acción. 2006. Estudio del Currículum Oculto Ambiental de los Libros de Texto. Comisión de Educación Ecologista. Madrid, p.8. www.ecologistasenaccion.org/curriculum-oculto. [...] de los textos escolares en España [...] propuestas [...] del tema en los textos escolares en la República Dominicana.

242 Ibid. P.11.

EPILOGO.

En 2002 el PNUMA/ONU (Programa de las Naciones Unidas Para el Medio Ambiente y Organización de las Naciones Unidas) auspició un Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable que concluyó con la elaboración de un documento: "Manifiesto por la Vida: Por una Ética Para la Sustentabilidad", que comienza como sigue: "La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización. La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas está acelerando el calentamiento global del planeta".[243]

Estas afirmaciones guardan estrecha afinidad, coincidencias con los resultados del análisis y la valoración que hemos llevado a cabo acerca de los textos escolares. Los manuales escolares, como elementos de un aparato cultural estatal de socialización y de reproducción social, contribuyen a sustentar y a reproducir ideológicamente "una cultura depredadora", "una visión mecanicista del mundo", un "modelo civilizatorio dominante, la racionalidad instrumental, que degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro". ¿No es esa razón suficiente para prescindir de esos manuales escolares?

Más adelante, el Manifiesto afirma que: "El avance científico ha acompañado a una ideología del progreso económico y del dominio de la naturaleza, privilegiando modelos mecanicistas y cuantitativos de la realidad que ignoran las dimensiones cualitativas, subjetivas y sistémicas que alimentan otras formas del conocimiento. El fraccionamiento del pensamiento científico lo ha inhabilitado para comprender y abordar los problemas socio-ambientales complejos. Si bien las ciencias y la economía han sido efectivas para intervenir sistemas naturales y ampliar las fronteras de la información, paradójicamente no se han traducido en una mejoría en la calidad de vida de la mayoría de la población mundial; muchos de sus efectos más perversos están profundamente enraizados en los presupuestos, axiomas, categorías y procedimientos de la economía y de las ciencias".[244]

Si los textos, como vimos, también privilegian los modelos mecanicistas y cuantitativos de la realidad e ignoran las cualidades subjetivas y sistémicas que alimentan otras formas de conocimiento, si el fraccionamiento del pensamiento científico que encontramos en ellos los inhabilita para comprender y abordar los problemas socio-ambientales complejos: ¿no es hora, entonces, de revisarlos extensa y radicalmente?

¿No es hora de someter a crítica y proponerse a transformar el sistema educativo que año tras año permitió, autorizó y legitima el uso de esos textos escolares?

243 Programa Naciones Unidas Medio Ambiente. Simposio sobre Ética para la Sustentabilidad. 2002. "Manifiesto por la Vida. Por una Ética Para la Sustentabilidad. Programa Naciones Unidas Medio Ambiente. Bogotá. P1. www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16803.pdf

244 Ibid. P.4

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta. A. (2009). La Maldición de la Abundancia. Quito: Abya-Yala.
- Alain, D.. Abadie. D. y Sacher. W. (2008). Noir Canada. Pillage. Corruption et Criminalité en Afrique. Montreal: Ecosociete.
- Altieri, M.A. (2000). Genetic Engineering in Agriculture: the myths. environment risks. and alternatives. California: Food First Books (Institute for Food and Development Policy).
- Apple, M. (1996). El Conocimiento Oficial: la educación democrática en una era conservadora. Temas de Educación. Paidós. Barcelona. España.
- Asimov, I. (1981). Vida y tiempo. Barcelona: Plaza & Janes.
- Badillo, A. y Equipo Onè Respe (2012). "Textos Escolares y Ciencias Naturales: algunos comentarios". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Ciencias Naturales. Universidad ISA. Santiago. República Dominicana.
- Barros, M. y Caravias J.L. (1988). Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. España.
- Berry, W. (1978). The Unsettling of America Culture and Agriculture. Avon Books. New York.
- Berry, W. (2009). Preface. En M. Fukuoka. The One-Straw Revolution: an introduction to natural farming. New York: New York Review Books
- Berry, W. (2009). Bringing it to the Table: On Farming and Food. Berkeley: Counterpoint.
- Berry, W. (2010). What are People For?: Essays. California: Counterpoint.
- Boff. L. (1996). Ecología: Grito de la Tierra. Grito de los Pobres. Madrid: Trotta S.A.
- Bookchin. M. (1994). Which Way for the Ecology Movement?. AK Press. California.
- Bookchin. M. (1991). Defending the Earth: A Dialogue Between Murray Bookchin & Dave Foreman. South End Press. Boston.
- Brazier. D. (1997). Terapia Zen. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- Caduto, M. y Bruchac, J. (1997). Keepers of the Earth: Native American Stories and Enviroment Activities for Children. Colorado: Fulcrum.

- Calder, B.J. (1989). El Impacto de la Intervención: La República Dominicana Durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana.

- Capra, F. (1992). El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente. Argentina. Buenos Aires: Troquel S.A.

- Capra, F. (1996). The Web of Life: A New Synthesis of Mind and Matter. London: Flamingo, Harper Collins Publishers.

- Capra, F. (2002).The Hidden Connection: a science for sustainable living. . New York: Anchor Books.

- Carson, R. and Kelsh, N. (1998). The Sense of Wonder. New York: HarperCollins.

- Carta de la Tierra Internacional. Carta de la Tierra. Recuperado el fecha, de www.earthcharterinaction.org/invent/images/upleads/echarter_spanish.pdf

- Colinvaux P. (1993). Ecology 2. John Wiley & Sons. New York.

- Comisión Teológica internacional (EATWOT). "Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciemos que somos naturaleza." En J.M. Vigil y P. Casaldáliga (Eds.). Agenda Latinoamericana 2013 . Santo Domingo: Amigo del Hogar.

- Delgado, M. (2010). El sistema agroalimentario globalizado: imperios alimentarios y degradación social y ecológica. Revista de Ecología Crítica. vol.(10). Recuperado el fecha, de revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revista/n10/3.pdf.

- Ducoudray, F. (2006). La Naturaleza Dominicana: artículos publicados en el suplemento sabatino del periódico El Caribe, 1978-1989. Santo Domingo: Grupo León Jiménes.

- Ecologistas en Acción (2006). Estudio de Currículum Oculto Antiecológico de los Libros de Texto. Recuperado el fecha, de www.ecologistasenacción.org/curriculumoculto.

- Ediciones Cristiandad. (1975). La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores Alonso Schokel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid.

- Ediciones Larousse. (2007). El Pequeño Larousse Ilustrado 2007. México Ediciones Larousse.

- Egan, K. (1989). Teaching as Story Telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary School. University of Chicago Press. Chicago.

- Egan K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Morata.

- Egan, K. (1994). Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: Morata.

- Elliot, J. (1993). El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción. Madrid: Morata S.L.

- Equipo Onè Respe (2000). Las Escuelas Comunitarias: informe de investigación. Santiago: Onè Respe. (no publicado)

- Equipo Onè Respe (2007). Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera. Santiago: Onè Respe.

- Equipo Onè Respe (2007). El Prejuicio Rompe la Taza: racismo y xenofobia en la prensa dominicana. Santiago: Onè Respe.

- Evernden, N. (1999). The Natural Alien: Humankind and Environment. University of Toronto Press. Toronto.

- Evernden, N. (1992). The Social Creation of Nature. The John Hopkins University Press. Baltimore.

- FAO (2012). Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe 2012. Recupera do el fecha, de www.fao.org/ALC/file/media/pubs/2012/panorama.pdf. y www.fao/hunger/hunger-home/es

- FAO (2013). Pobreza Rural y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe. Recuperado el fecha, de www.fao.org/alc/file/media/publ2013/pobreza_rural_alc_i.pdf

- FAO (año). La biota del suelo y la biodiversidad: los fundamentos del desarrollo sostenible. Recuperado el fecha, de ftp://ftp.fao.org/decrep/fao/010/i0112507.pdf

- Ferreiro, G. y Occelli, M. (2008). Análisis del abordaje de la respiración celular en textos escolares para el Ciclo Básico Unificado. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. vol.(2). Recuperado el fecha. de reec.uvigo.es/volúmenes/volumen7/art7_VOL7_N2.pdf.

- Foster, J.B., Brett, C. y York, R. (2010). The Ecological Rift: Capitalism's War on the Earth. Monthly Review Press. New York.

- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fukuoka, M. (año). De "la agricultura natural" al "reverdecer. Recuperado el fecha, de http://buenasiembra.com.ar/ecología/agricultura/masanobu-fukuoka-914.html

- Fukuoka, M. (2009). The One-Straw Revolution: An introduction to Natural Farming. New York: New York Review Books.

- Galeano, E. (1974). Open Veins of Latin America. Five Centuries of the Pillage of a Continent. First Modern Reader Paperback Edition. New York.

- Garcia, C.G. (2013). Barrick Pueblo Viejo: ¡El Contrato Inaceptable.. Santo Domingo: Búho.

- García de Salamone, I. (2011). Título del artículo???. Revista Argentina de Microbiología, 43(1). Páginas???

- Gobierno de la República Dominicana (2000). Ley General de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

- Goleman, D. (1997). La Psicología del Autoengaño. Argentina: Atlántida.

- Graciela, M. y Alonso, G. (2008). "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". En G. Morgade y G. Alonso (Eds.), Cuerpos y Sexualidades en la Escuela: de la normalidad a la disidencia (pp. 19-42). Buenos Aires: Paidós.

- Gudynas, E. y Evia, G. (1991). Marco conceptual de la Ecología Social. Recureperado el fecha, de www.ecologíasocial.com/biblioteca/GudynasEviaPraxisVida 1.pdf. p.24

- Gudynas, E. (2004). Ecología y Ética del Desarrollo Sostenible. Uruguay: CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social).

- Gudynas, E. (2010). "Imágenes, Ideas y Conceptos Sobre la Naturaleza en América Latina". En L. Montenegro (Ed.), Cultura y Naturaleza (267-292). Bogotá: Jardín Botánico J.C. Mutis.

- Guillaumin, C. (2002). L'Idéologie Raciste. Genese et Langage Actuel. Folio essais. France: Gallimard.

- Heredia, J.M. (2005). "Etiología Animal, Ontología y Biopolítica en Jacob von Uexkull". Recuperado el fecha, de www.abfhib.org/FHB/FHB-06-1/

- Heredia, J.M. (2011). "Deleuze, von Uexkull y la `Naturaleza como música'". Revista de Filosofía, vol.(nº). Recuperado el fecha, de www.serbal.pntic.mec.eo/~cmunoz11/heredia-75pdf

- Holt-Giménez, E. y Altieri, M. (2012). Agroecology Food Sovereignty and the New Green Revolution. Agroecology ans Sustainable Food Systems, vol.(37). Recuperado el fecha, de www.foodfirst.org/sites/pdf/JSA_GimenezAltieri_2012_Green_Revolution.pdf

- Jiménez, L.F. (año). Conocimientos Fundamentales de Biología. Recuperado el fecha, de www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/biologia/m01/t/01/01t01s0t.html

- Judson, G. (2010). A New Approach to Ecological Education: Engaging Student's Imaginations in Their World. New York: Peter Lang.

- Lappé, M., Collins, J. Rosset, P. y Esparza, L. (1996). Doce Mitos Sobre el Hambre: Un enfoque esperanzado para la agricultura y la alimentación del Siglo XXI. Barcelona: Icaria.

- Lappé, M. (2011). Food Outlook: global market analysis. Recuperado el fecha, de http://www.fao.org/docrep/014/a1981e00.pdf

- Lappé, F. (2013). "Beyond the scarcity scare: reframing the discourse of hunger with an eco-mind". The Journal os Peasant Studies, 40(1). Recuperado el fecha, de http//dx.doi.org//10.1080/03066150.2012.708859

- Leff, E. (año). "La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza." Recuperado el fecha, de www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp12.pdf

- Leiss, W. (1994). The Domination of Nature. McGill-Queen's University Press. Montreal, Canada.

- Levins R. y Lewontin, R. (1985). Evolution as Theory and Ideology, en The Dialectical Biologist, Massachusetts: Harvard University Press

- Lewontin, R. y Levins, R. (2007). Biology Under the Influence: dialectical essays of ecology, agriculture and health. New York: Monthly Review Press.

- Lowen, Al. (año). Respiración, Sentimiento, Movimiento. Recuperado el fecha, de www.bioenergeticasaab.com/.../RESPIRACION_Sentimiento_Movimiento.pdf

- Madrigal, J. (2000). "El radicalismo del cultivo (en torno a Massanobu Kukuoka)". Recuperado el fecha de acceso a la web, de www.tierramor.org

- Mandel, E. (1972). Tratado de Economía Marxista. México: ERA.

- Martínez Bonafé, J. (2002). Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Morata S.L.

- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Autónoma de Santo Domingo y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, (2010). Informe GEO República Dominicana 2010: Estado y Perspectivas del Medio Ambiente. Recuperado el fecha, de www.ambiente.gob.do/diarena/archivosGEO/index.html, p.24

- Morin, E. (2003). El Hombre y la Muerte. Barcelona: Kairos.

- Morin, E. (año). Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro. Recuperado el fecha, de UNESCO.org/images/0011/001177/117740so.pdf.

- Moya, F. (2008). La Otra Historia Dominicana. Santo Domino: Librería La Trinitaria.

- Orr, D.W. (2004). Earth in Mind: On Educations, Environment, and the Human Prospect. Island Press.

- Paredes, M. (2013). La Quiebra de la Esperanza. República Dominicana: Alfa y Omega.

- Parelman, M. (1976)."Efficiency in Agriculture: The Economics of Energy". En R. Merrill (Ed.), Radical Agriculture (pp. 64-86). New York: Harper Colophon Books.

- Partridge, E. (1997). "Reconstructing Ecology". Recuperado el fecha, de Gadfly.igc.org/ecology/reconeco.htm.

- Pina, D. (2007). República Dominicana: contaminantes por aire y suelo. Ciudad: Terramerica.

- Pingel, F. (1999). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. France: UNESCO and George Eckert Institute for International Textbook Revision.

- PNUMA (Programa Naciones Unidas Medio Ambiente. Bogotá), (2002). Manifiesto por la Vida. Por una Ética Para la Sustentabilidad. Recuperado el fecha, de www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf

- Polland, M. (2006). The Omnivore's Dilema. A natural history of four meals. The Penguin Press.

- Pretty, J. (2009). "Can Ecological Agriculture Feed Nine Billion People?." Monthly Review, 61(6), pp

- Pretty, J. y Hine, R. (2001). "Reducing Food Poverty with Sustainable Agriculture: a summary of new evidence." Recuperado el fecha, de www.essex.ac.uk/ces/occasional paper/SAFE%20FINAL%20-%20pages1-22.pdf.

- Rodari, G. (año). "La imaginación en la literatura infantil". Recuperado el fecha, de Imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm.

- Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. Oxford University Press New York.

- Sachs.W. (1999). Planet Dialectics: explorations in environment & development. London: Zed Books.

- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. Fundamentos del Currículo. Fundamentación Teórico-Metodológica. Santo Domingo.

- Sosa, J.D. (año). "Perspectivas de la agricultura natural de Kukouka". Recuperado el fecha, de http://3.bp.blogspot.com/_pYu6o-AFpU4/SMKbOvhc09/AAAAAAAAACg/W0qouHj2e9c/s400/FUKUOKA.bmp

- Stedile, J.P. (2012). Capitalismo y Política Alimentaria: una política alimentaria para la otra economía. En Agenda Latinoamericana "La otra economía": 2013 (pp. 222-223). Santo Domingo: Amigo del Hogar.

- Traina, F. (año). "What is bioregionalism?" Recuperado el fecha, de www.fourcornerss-chool.org/../33-what-is-a-bioregion

- Tudela, F. y otros. (1992). "El Encuentro Entre Dos Mundos: Impacto Ambiental de la Conquista". Nueva Sociedad. vol??(122). 198-209.

- Via Campesina (2011). "La agricultura campesina sostenible puede alimentar al mundo". Recuperado el fecha, de www.viacampesina.org

- Wikipedia. Suelo. Recuperado el fecha, de es.wikipedia.org/wiki/Suelo.

- Wikipedia. Recurso Natural. Recuperado el fecha, de http://es.Wikipedia.org/w/index.php?title=recurso_natural&oldid=63799493

ONÉ RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Sol
FUNDACION
PROPA-GAS

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

TOMO II

Natacha Calderón Cabral y Américo Badillo Veiga

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

Natacha Calderón Cabral y Américo Badillo Veiga

ONE RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad

FUNDACION PROPA-GAS

© Fundación One-Respe 2013

Todos los derechos reservados.

INDICE

Capítulo 1.
PROGRAMA DE CAPACITACION Y SEGUIMIENTO DE LAS/OS MAESTRAS/OS.

1.1 Introducción.....7

1.2 Taller No. 1: Introductorio al Programa Pedagogía de La Tierra.....9

1.3 Taller No. 2: Imágenes y Naturaleza.....17

1.4 Taller No. 3: Naturaleza Cuerpo y Textos Escolares.....29

1.5 Taller No. 4: Escuela de Verano.....37

1.6 Taller No. 5: Textos e Imágenes sobre Sociedad y Naturaleza en los Textos Escolares.....49

1.7 Taller No. 6: Jugar Tocando La Vida.....59

1.8 Taller No. 7: Naturaleza y Cuentos en la Escuela.....65

1.9 A Modo de Conclusión.....75

BIBLIOGRAFIA 77

CAPITULO 1

INTRODUCCION. PEDAGOGIA DE LA TIERRA Y TEXTOS ESCOLARES

INTRODUCCION AL SEGUNDO TOMO Y A LOS TALLERES DE CAPACITACION Y SEGUIMIENTO A LAS MAESTRAS.

Este segundo tomo marca otro recorrido, paralelo, complementario a la reflexión sobre los textos escolares, que fue el tema del primero. En vez, en este segundo tomo centramos la atención en las otras dimensiones del proyecto Educación, Sociedad y Naturaleza, que con el paso del tiempo llamamos, sin ninguna pretensión, Pedagogía de la Tierra, que incluyó un programa de capacitación y acompañamiento de 50 maestras en servicio, de distintas partes del país, la elaboración de materiales didácticos (cuentos, rompecabezas, instrumentos musicales, juegos educativos), un repaso de las canciones escolares que se cantan en la escuela

En su conjunto y despliegue, esas iniciativas, esos programas y actividades fueron formando parte del módulo educativo del proyecto Pedagogía de la Tierra. Este tomo recoge la narración de ese recorrido, de ese viaje de exploración en el que fuimos armando la estrategia pedagógica que articuló la investigación de los textos escolares y el programa de formación de docentes comprometidas/os con la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ecológica en el Primer Ciclo de Educación Básica.

La propuesta se fue anclando en la experiencia, en la experimentación, en la reflexión compartida sobre textos y contextos, en la "reconsideración" de lo que, como grupo, como maestras, a la vez sujeto-objeto de este proyecto, llevamos a cabo.

La experiencia vivida en el desarrollo de la Pedagogía de la Tierra nos permite identificar los posibles rumbos y las reales necesidades de un programa como este de formación de docentes que, entre otras, tomó en cuenta la dimensión de lo que "pasa por el corazón", tanto como la condición de la maestra y del maestro como seres históricos, inconclusos, situados en determinados contextos.

Por el momento, ante la pregunta respecto al qué hacer respondemos con modestia, invitando a examinar lo que hemos hecho, desde la consideración de los paradigmas sobre Naturaleza hasta el intercambio de recetas, desde la discusión acerca de la crisis ecológica hasta los momentos en que todos y todas bailamos, desde examinar la práctica didáctica hasta hablar de la salud de la maestra.[1] Y en esto, insistimos, resaltamos el papel de las maestras. A fin de cuentas, más que de una rendición de cuentas, la propuesta didáctica que fuimos armando, se trata de un registro de experiencias, comienzos, logros, interrogantes, desenlaces y aprendizajes; de un registro de primeros pasos. No podía ser de otra manera.

Centramos la atención de este módulo educativo en la escuela, en aspectos de su dimensión y quehacer cultural, en la enseñanza y en las maestras. Sobre todo, en los textos y en las maestras: agentes e instrumentos socializadores, mediaciones y mediadores culturales, transmisores y legitimadores de valores, de conocimientos, de sentires y pareceres. El diseño del módulo encuentra en la maestra el sujeto-objeto privilegiado de esta reflexión que, en su intención y consideración de su práctica,

1 Cuando preguntaba a algunas maestras que hacía a los talleres que a donde iban estas contestaban que iban "a prescribir" porque los disfrutaban y "regresaban relajadas y nuevas".

recoge elementos propios de una investigación-acción[2].

Según fueron desarrollándose los talleres de sistematización y capacitación, a partir de la reflexión colectiva sobre su práctica, las maestras tomaron conciencia de algunas características de su quehacer, de sus carencias y fortalezas, de sus hábitos. Repasaron su cotidianidad. Modificaron su proceder. Exploraron aquello a lo que aspiran, sus "sueños". Aunque con alguna renuencia, hija del hábito, se permitieron dar rienda a la imaginación. Con marcada timidez, saborearon algo de fantasía sobre cómo quisieran que fuera la escuela. En el repaso de sus experiencias identificaron elementos del "mundo de la escuela y el de la maestra" que habían pasado por alto hasta entonces, creando así la posibilidad de considerar un cambio.

Una escuela diferente requiere de una nueva maestra. ¿Quién la forma? ¿Cómo se forma? ¿Cuándo se forma? Se forma en la escuela vieja. El cómo y el cuándo están en discusión. Pero por la experiencia con nuestro módulo pedagógico sabemos que se forman en colectividad, entre maestros/as y se forman a partir de la reflexión sobre su práctica, su condición y circunstancias, su encuentro con otras maestras/os.

Gianni Rodari, citando un documento del Movimiento de Cooperación Educativa, dice: "El maestro se transforma en "animador". En un promotor de creatividad. Ya no es aquel que transmite un saber brillante y acabado, un bocado por día; un domador de borriqui los, un amaestrador de focas. Es un adulto que está con los chavales para expresar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo los hábitos de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que ya se consideran equivalentes: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-constructiva, lúdica, ninguna de las cuales ha de entenderse como entretenimiento o distracción con respecto a otras que se consideran más dignas."[3] Es un "animador" o "animadora" que junto a estudiantes, maestros/as y padres y madres procura des-cubrir la realidad, fomentar la solidaridad, la convivencia, actuar para abolir situaciones de opresión y desigualdad.

El programa de talleres partió de una propuesta que se fue ajustando, perfilando, creando en la marcha. Estábamos convencidos que el programa de capacitación era una de las piezas claves del proyecto. Este programa incluía los talleres de capacitación y seguimiento, las visitas a escuelas, la observación en aulas, entrevistas a las maestras. En los talleres, y en diálogo con las maestras podíamos abordar los temas de qué se aprende, cómo se aprende, quién y cómo educa.

Para conocer al maestro, a la maestra, que en el nivel de Educación Básica representan más del 90 por ciento del profesorado, hacía falta "meterse en la candelá", y los talleres nos permitían acercarnos a ella, aproximarnos y conocer su "mundo" y la "lectura" que hace de él y de su situación. Saber qué piensa de su quehacer educativo; qué la motiva; cómo quisiera que fuera su escuela; cómo entiende su rol o función; qué hace esta maestra en el aula; cómo

2 Nos dice Rosa María Torres: "Los docentes no son un "insumo" más, estudiado desde la óptica del maestro del texto escolar, tampoco son un "factor" más, entre otros. Ellos encarnan el currículo y la pedagogía, sus saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) que el currículo prescrito del currículo-documento, el texto escolar. Así, "la reforma educativa comienza (o debe) para todos implicar para la reforma educativa y para los propósitos de la reforma, asumir la importancia de su papel." Torres, Rosa María (2007:12. Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo. P.90

3 Rodari, Gianni (2008). Gramática de la Fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias. Barcelona: EDICIONES DE LA PRENSA. P.159.

organiza su trabajo. Observar cómo se relaciona con los estudiantes: descubrir su pedagogía "de campo", es decir, la manera como organiza y desarrolla su quehacer educativo en el día a día. Familiarizarse con el modo como manejan los textos escolares, las rutinas y estrategias pautadas por éstos. Preguntarle qué juicio le merecen los libros de texto.

Los talleres no sólo nos daban informaciones acerca del "mundo" del maestro, de la maestra, también convertía los saberes y las informaciones, los "datos" en materia prima, en objeto de la reflexión de las maestras sobre las ciencias naturales, la didáctica, los textos escolares, la situación de los/as estudiantes, sobre la maestra como profesional, su formación, la escuela, sus condiciones laborales, de salud, sobre las maestras como maestras.

Mientras unos trabajaban en la investigación sobre los textos escolares, otras trabajaban en el seguimiento a las maestras, todas trabajábamos en los talleres y algunas miembros del equipo trabajaban (la reiteración es obligada, pues se trabajó mucho) en la elaboración de juegos educativos y materiales didácticos: cuentos, canciones, rompecabezas, juegos de mesa. Todos con la finalidad, entre otras, de crear instrumentos interesantes que sirvieran de soporte al quehacer educativo y que las maestras pudieran reproducir, e innovar, en las escuelas. También trabajamos con la finalidad de estimular la creatividad, la imaginación de las maestras en cada una de las actividades realizadas.

El programa incluyó un primer ciclo de cuatro talleres, uno de los cuales fue repetición en Haina del primero, dedicados al examen de los temas Sociedad y Naturaleza en los textos escolares, tres talleres desarrollados en el marco de la Escuela de Verano, y un segundo ciclo de otros tres talleres, más inclinados a cuestiones didácticas.[4]

El módulo educativo es una propuesta. Está recogida en el mapa que trazó el camino recorrido en un territorio que toca descubrir y explorar una y otra vez, el de la educación. Es uno de tantos posibles mapas. Uno de tantos posibles intentos que animan el encuentro de manos, estrellas y T/tierra.

UNA PROPUESTA DE TRABAJO

PRIMER TALLER PROGRAMA DE CAPACITACION DE MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Las convocamos y respondieron. Conformamos un grupo que desde sus inicios expresó entusiasmo y deseos de profundizar en su práctica docente. Comenzamos por ser, todas y todos, maestras/os e investigadores/as.

En el primer encuentro-taller, de lo que entonces llamábamos proyecto "Educación, Sociedad y Naturaleza", nos reunimos para presentar nuestra propuesta. Sí, allí, en Santiago, sentadas en círculo en la rancheta de yagua con tablas de palma de ONE RESPE, luego en Haina, en la escuela Bohemia. Éramos 48 la primera vez en Santiago, 11 en Haina. El taller tenía como objetivo animar, motivar a las maestras a asumir el proyecto; era también una oportunidad para conocerlas/nos, entender sus inquietudes, y los diferentes enfoques que tenían sobre la naturaleza, el medio ambiente y demás.

En la bienvenida invitamos a cada participante a dedicar un momento a situarse en

4 Hasta el momento de redactar estas notas quedaba por celebrar un taller "sacando lecciones" de los resultados del proyecto a las maestras y hacer de las acciones a seguir.

su hacer, en su querer, a reconocer sus límites y esperanzas, a considerar el magisterio como lo que es, una vocación. Natacha, del Centro de de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: ONE RESPE resumió la trayectoria de la institución, destacó la historia de las escuelas comunitarias. Presentó el proyecto como una invitación a entender a profundidad la relación entre sociedad y naturaleza, a revisar la concepción pedagógica que orienta nuestro quehacer educativo, las opciones didácticas que empleamos, y a partir de los talleres, analizar y proponer, desde nuestra necesidad histórica, formas de vivir, de enseñar, en el marco de una concepción más amplia e integradora de la naturaleza.

A la bienvenida le siguió la primera dinámica de grupo: Animales Híbridos[5]. Éste consiste en invitar a cada participante a seleccionar un animal con el que, por alguna razón, se identifica. Se le pide pensar en ese animal, imaginarlo, imitarlo. Luego forman al azar grupos de 5 personas en los que cada quien presenta y representa su animal. Luego cada grupo forma un híbrido, un "otro" animal con los cinco, con características de todos y todas, con un nombre diferente, que se mueve y expresa de una manera hasta entonces inédita, para presentarlo en plenaria. El esfuerzo personal individual se convierte en colectivo. La plenaria "no es trabajo", como dijo una maestra, "nos divertimos"."Fuimos todas animales imaginarios". Las maestras jugaron, se relajaron, disfrutaron. Se divirtieron. Durante el ejercicio se sintió aflorar la alegría del grupo, el entusiasmo, y una mayor integración.

Después de la presentación los grupos salieron a recorrer la comunidad, a conocer donde estaban, a ponerse en contacto con el "entorno", con la vida de la comunidad, para luego presentar en plenaria el balance de la experiencia. A partir de las reacciones, sentires y pareceres que provocaran el recorrido los grupos debían de elaborar un texto, un poema, un mural, una canción: plasmar de alguna manera lo que habían visto, usando diferentes modos de expresión artística.

Las maestras de Santiago crearon poemas, murales, canciones[6] mientras el grupo de Haina, impresionado por la realidad dura y difícil que reveló el trayecto recorrido, esbozó un diagnóstico de la zona y una lista de sugerencias inspiradas en sentimientos de solidaridad y compromiso.

(Ver Apéndice HAINA DIAGNOSTICO Y SOLUCIONES)

Poema Alusivo al Contraste Entre la Obra de Dios en la Naturaleza y un Descuido del Ser Humano en la Misma:

En este hermoso lugar, donde estamos reunidos, hicimos un pequeño espacio para observar donde vivimos.

Pudimos darnos cuenta de la diversidad de las cosas: Árboles, comercios y personas cariñosas.

Llegamos al otro lado donde encontramos un río, bastante contaminado que nos dio escalofrío.

El rio contaminado nos causa enfermedad. Debemos concientizarnos accionando la verdad."

Grupo en Gurabo, Santiago
Primer Taller

5 Ver anexo 1.1 "Animales híbridos"

6 Ver anexo 1.2 "Observación de entorno"

A partir del recorrido llevamos a cabo varios ejercicios en torno a lo que entendemos por Naturaleza, cómo caracterizamos la relación Sociedad y Medio Ambiente, y entendemos cuáles son las causas y las manifestaciones de la crisis ecológica. La puesta en común de los resultados de las excursiones confirmó el valor didáctico de éstas: caminarlas es conocerlas. Dejó en evidencia la importancia que tiene para el proceso educativo las referencias de lugar, el reconocimiento del contexto. Recorriendo las comunidades, sobre todo en grupo, las descubrimos, nos familiarizamos con ellas. Cada recorrido, y la puesta en común de impresiones, reacciones, saberes, pareceres, animan el proceso educativo, sugieren la posibilidad de una pedagogía ecológica que incorpora relaciones, procesos, Inter-relaciones sensibles a la complejidad, a la diversidad, al contexto.

La propuesta a presentar incluía, junto al programa de reflexión-capacitación-acción de las maestras, el análisis de los libros de texto de Ciencias Naturales del primer ciclo de Educación Básica. ¡Primera sorpresa!, pues no es frecuente el abordaje crítico de estos. Se les tiene por referencias de conocimientos por encima de toda sospecha. Correctos, ¿Inexpugnables? Invitamos a las maestras a analizar cómo se sitúan frente a ellos, qué son y representan para los y las estudiantes, cómo presentan a esta sociedad y a la naturaleza, quién los propone, qué omiten, cómo usarlos.

Al colocar en tela de juicio el manual escolar, las maestras plantearon dos temas de importancia para el debate: el cuestionamiento de la función del maestro, de su vocación, algo o mucho de revisión de vida y la relación entre pedagogía y didáctica.

¿Qué hago en el aula? ¿Cómo me desempeño? ¿Por qué hago lo que hago? Pero, sobre todo, ¿cómo me siento? ¿Voy creciendo en esta opción profesional de vida como maestra o se desluce mi fe y se apaga mi entusiasmo día a día porque no entiendo el por qué de tanto empeño? Y como dijo César Vallejo, poeta peruano y de todos, nos sentamos a caminar, a recorrer, a desandar, a contemplar, a buscar pistas de lo que habíamos hecho como maestras, como maestros.

También hablamos de la relación entre pedagogía y didáctica. Puntualizaron que la didáctica es aquella parte de la pedagogía que se ocupa de métodos y técnicas en la enseñanza. La didáctica busca, construye, crea vínculos y medios para transitar el camino que vislumbra la pedagogía. La didáctica es pues el medio y, como tal, parte del mensaje. El término didáctica viene del griego y significa "maestro"; en su raíz el término remite al quehacer del oficio del maestro, de la maestra, al "cómo" enseñan, más que al abanico de "medios y técnicas" disponibles.

Pedagogía y didáctica van de la mano, nos hubiera dicho el Gato Rosado, aunque por lo general no estamos conscientes de ello, ni por qué optamos.

¿El Gato Rosado? Recordamos a las maestras el diálogo entre Alicia, la del País de las Maravillas y el Gato Rosado que comienza con una pregunta de parte de Alicia:

- "¿Podrías decirme qué camino debo seguir para salir de aquí?"

- "Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar", respondió el Señor Gato.

- "No me importa mucho el sitio", le contestó Alicia.

- "Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes", sentenció el Gato Rosado.

Señalamos que para buscar y adaptar métodos y técnicas debemos de entender cuál es nuestra concepción pedagógica. Si pensamos que el acto educativo es una transmisión unilateral de información optaremos por una estrategia didáctica de determinado sesgo autoritario, vertical, "bancario".

Si nos atrevemos, por lo contrario, a educar en la vida, si creemos que el acto educativo es un proceso de vida que genera vida, entonces podemos apuntar hacia otro horizonte, al de una pedagogía del diálogo, de la esperanza y la alegría, solidaria, de construcción compartida de saberes, atenta a las relaciones y a los procesos, a la interdependencia. Pedagogía del afecto y la imaginación, de la creatividad y la expresión, del Cosmos y de la Tierra: pedagogía propia de seres inacabados, al decir de Freire, históricos y en relación, comprometidos con la libertad, la trascendencia, la ternura y la comunión. Pedagogía reñida con la primacía del reduccionismo, de la fragmentación del conocimiento.

Por más constructivista que se declare la escuela dominicana, señalaban las maestras, sea lo que sea que se entienda por constructivismo, en ésta continúa predominando el enfoque tradicional, autoritario, la educación "bancaria"[7]. Espacio de enseñanza más que de aprendizaje; en ella la didáctica va regida por los textos escolares: ¡si trae cuadernos de trabajo mucho mejor.

La didáctica empleada se modifica, se adapta poco a la realidad de los niños, de las niñas, contando con el soporte de estímulos positivos o negativos, condicionando al niño, a la niña, como al perro de Pavlov.

De las discusiones y conclusiones de este taller sacamos otras: comprendimos que la crisis de la educación y del magisterio es de sentido. Precisaban que con frecuencia el maestro, la maestra, no encuentran bien qué hacer, "dónde" ir. Sólo intuyen que quieren salir de la situación en que se encuentran. Y en su desorientación se "salvan", se aferran, sin reflexión a un libro de texto, a un programa que les conduce a ser repetitivos, a pensar que con pequeñas modificaciones metodológicas, como la de introducir dinámicas de interacción en el aula, llevar a cabo algunas demostraciones y experimentos, introducir el uso de videos, pueden contribuir significativamente al aprendizaje de los y las estudiantes.

Pero nuestro primer sondeo de las prácticas didácticas y textos escolares indicaba que éstas estaban sesgadas por la falta de una visión de conjunto, de integración de los contenidos, por la ausencia de referencias de contextos de lugar y de historia, por el divorcio con la cotidianidad y la realidad de los y las estudiantes, por el predominio en la escuela de una cultura autoritaria más preocupada por el control de los y las estudiantes que por su aprendizaje; por la falta de vínculo con lo trascendental, pero sobre todo por la falta de pertinencia y de estímulo del interés por lo aprendido.

Las maestras, los maestros parecían estar de acuerdo. Según ellas, los niños, las niñas, no entienden por qué deben asistir a la escuela. No conocen la necesidad, la pertinencia, la riqueza, la aventura del conocimiento. La escuela sofoca la curiosidad. Hay un libro de texto y un currículo: eso basta. El niño, la niña, debe manejar algunos datos, alcanzar determinados "logros" "pre-cocidos", preseleccionados y eso es suficiente. En vez de investigar, los niños, las niñas aprenden a "pescar" respuestas en los textos escolares. El gran estímulo del proceso educativo es la nota, la calificación, "los puntos" obtenidos en el examen y, sobre todo, la competencia. Hacen suyo de forma caricaturesca

7 Freire, Paulo. 2001. Pedagogía del Oprimido. México: Ediciones Siglo XXI. Cap.2

lo que cantaba Machado: " lo nuestro es pasar". Lo que importa es "pasar".

De vuelta al taller: Antes de concluir y evaluar la actividad cantamos, y luego analizamos una canción escolar. En la escuela los niños, las niñas cantan mucho, sobre todo lo que está de moda en la radio, en la tv. Pero en la escuela como tal se canta poco. Las maestras consideran que la canción y, en sentido general, la música son recursos sub-utilizados. Consideran que éstas podrían jugar un papel importante, de manera particular en la Educación Inicial y Primer Ciclo de Básica, tanto o más que la poesía y el cuento.

El empleo de una metodología interactiva animó el deseo de explorar alternativas, en este caso pedagógicas, que hizo de este taller uno rico en críticas, sugerencias, propuestas, preguntas. Al final de la tarde, después de discutir, bailar, cantar, proponer y preguntar, evaluamos el Taller. En las valoraciones primó el entusiasmo, el interés por continuar, por volver a encontrarnos. Entre otras afirmaciones las evaluaciones incluyeron las siguientes:

- El proyecto nos resulta interesante, necesario, y queremos integrarnos a su ejecución, de manera voluntaria y desinteresada;

- La metodología ha sido divertida, el clima es de confianza, pero lo que más ayuda es la acogida en este lugar sencillo y hermoso;

- Desde el principio todo iba dentro del mismo sentido: los distintivos, la decoración, la comida saludable, la proximidad, las explicaciones pertinentes sobre el proyecto...;

- Se ha despertado en mí un deseo de investigar...;

tantos talleres a que nos invitan, por fin uno útil.

Algo quedaba en claro: las maestras, los maestros, valoraban la propuesta. Consideraban que la investigación apenas esbozada les interesaba. La propuesta les parecía "bien". Algo de lo allí tratado resonaba en ellos/as como necesidad y urgencia. Y además, se habían divertido.

APENDICE 1.

HAINA DIAGNOSTICO Y SOLUCIONES.

Acta del Primer Taller.

DIAGNOSTICO

- Basura acumulada en comunidad, en cañada;
- Gran cantidad de perros y maltrato de los mismos;
- Escasez de agua potable, problema de suministro;
- Parte de la población obtiene agua de fuentes contaminadas; en consecuencia se registra una alta incidencia de enfermedades estomacales y vaginales;
- Parte de la población obtiene alimentos en el vertedero de basura;
- Los residuos derivados del hospital cercano son acumulados en el vertedero con riesgos de enfermedad y contaminación para población;
- "Reciclaje" del vertedero se convierte en medio de subsistencia;
- Los niños y niñas manipulan elementos contaminantes y de alto riesgo obtenidos en el vertedero;
- Muchos niños y niñas tienen que trabajar desde edades tempranas lo que produce abandono escolar temprano;
- Mucha de la basura la tiran a la cañada;
- Contaminación de plomo por el humo;
- Contaminación ruido;
- Ayuntamiento no responde reclamos;
- Existen valores comunitarios y una historia de participación;
- Se han construido viviendas en cañada, en lugares de mucho riesgo;

RESPECTO A LA POBLACIÓN

- Alto índice de embarazos en adolescentes;
- Gran número de perros abandonados;
- Poca conciencia de la población acerca problemas ambientales;
- Los hombres apenas trabajan; el bajo índice de ocupación mantiene elevado el número de robos en la comunidad;
- Incremento de la violencia;
- Solo existe una escuela pública en la zona y queda bastante lejos, lo que supone un obstáculo para que los menores continúen su formación;

SOLUCIONES

- Formar equipo de medio ambiente en cada escuela Continuar denuncia de situación de Haina como el tercer lugar mas contaminado con plomo en el mundo;
- Designación de cueva Fonie y dos manglares como zonas protegidas;
- Ofrecer Maestría en Medio Ambiente a profesionales en las escuelas;
- Aplicar RRR en escuela y comunidad;
- Crear ruta ecológica en coordinación con otras escuelas;
- Hay una institución que recoge plásticos y hierro;
- Ofrecer talleres de sensibilización a familias y grupos comunitarios;
- Disponer de tanques de reciclaje;
- Incidir a nivel municipal para conseguir funcionamiento de operativos de limpieza;
- Campaña de salud contra del dengue;
- Jóvenes crearon rap del medio ambiente;
- Celebrar campamentos de jóvenes con tema del medio ambiente;
- Apoyar campañas de limpieza de la cañada.

TALLER IMÁGENES DE LA NATURALEZA

SEGUNDO TALLER PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Para algunos y para muchos Naturaleza es creación. Para otros, es verde. Para unos, es un gran sistema con leyes propias a conocer y dominar. Para otros, es paz. Para muchos, es un tesoro –tesoro escondido, tesoro encontrado- que existe para nuestro beneficio. Para unos es botín, objeto de explotación, fuente de riquezas y enriquecimiento. Para otras, es todo aquello que no es cultura, que no es expresión directa de vida social. Para unos incluye, sobre todo, lo nacido, distinto de lo producido o hecho. Para otras, es lo que está en crisis. Algunos se consideran parte de ella, otras no. Para algunos es lo que existe en el campo, en el bosque, en las playas, en los parques, fuera de lo urbano. Para otras, existe allí donde se manifiesta la vida. Para unos es la Tierra, con t mayúscula, y todos y todas somos parte de ella. Para otras, es lo que va quedando de la t, casi minúscula, reducida por la expansión de la sociedad. Para unas, es dimensión de eternidad, huella sagrada; para otros es el balance actual de procesos históricos de evolución. Para unos, es el tema, inmediato o de trasfondo, de la propaganda comercial. Para otros es manifestación de Dios, aunque la Coca-Cola proclame que ella es "lo real...la cosa verdadera" (the real thing). Para unos, la Naturaleza es mujer, Madre, es solidaridad, convivencia, es Gaia. Para otros es posibilidad de posesión, invitación al ejercicio de dominio. Para otras, es patrimonio de la humanidad que acepta en calidad de custodia... Y es natural que sigamos descubriendo matices; ¡digamos que muy natural!

El segundo Taller comenzó para el equipo como suele suceder, inmediatamente después que concluyó el primero. El cuchicheo, los comentarios de paso entre los miembros del equipo, las evaluaciones tentativas de camino, las anécdotas del primer taller fueron moldeando opiniones y formando pareceres que luego examinamos con mayor atención en la reunión de evaluación. En ésta llegamos a tres conclusiones:

1. El proceso educativo comenzó con fluidez y bien canalizado: el enfoque y la selección de recursos didácticos había sido más que adecuada;

2. Las maestras estaban en buena disposición de continuar con la reflexión iniciada por lo que era importante poner en marcha el plan de seguimiento a las maestras que incluía en esa primera etapa la elaboración de un boletín virtual, La Voz del Cao,(que también imprimimos para algunas escuelas), entrevistas con maestras y directoras, visitas frecuentes a las escuelas, a las aulas y a las comunidades donde se encuentran las escuelas;

3. Los resultados de la dinámica de los recorridos comunitarios sugerían que el tema del Segundo Taller debía de ser la Naturaleza, las distintas concepciones sobre lo que es la Naturaleza.[8]

Tan importante como el tema, acaso más, era el modo cómo hacerlo, las opciones didácticas que presentábamos a las maestras. Entendíamos, como dice la UNET, que en la dialéctica enseñanza-aprendizaje "hay que partir de la práctica para construir a partir de ella, la teoría, que puede contribuir a su vez, a modificar la práctica".[9] Un ensayo pedagógico como el que apenas comenzábamos debía estimular la exploración de innovaciones didácticas al tiempo que se nutre de éstas.

Taller Imágenes de la Naturaleza.

No bien concluido con la bienvenida al 2do Taller apareció Maruja la Bruja[10] con su escoba, bailando y cantando, sorprendiendo a las maestras que esperaban la llegada del facilitador, o de la facilitadora de la actividad. ¡Mira, mira, una bruja! Maruja era una bruja con todas las de la ley, pero no estaba desaliñada ni era horripilante. Era una mujer de carácter fuerte, cuerpo ágil, de expresión alegre y comprometida. Queríamos cuestionar, poner en entredicho el estereotipo del personaje de la bruja mala y reivindicarla como mujer madura, que hace magia de su experiencia de vida, que ofrece caldos y consuelo para el dolor y pócimas para el alma. Y así Maruja, después de presentarse como bruja empezó a contar un cuento, el de Amín, Amín, el Sapo Saltarín[11].

Amín era un travieso, inquieto y curioso sapito que por impulsividad, y con desatino, había roto el preciado cucharón con el que la bruja elaboraba sus caldos mágicos. Como castigo por su intromisión y descuido, Amín fue convertido en príncipe. Cuando la bruja Maruja sentenció con fuerza "¡por haberte comportado así, te convertiré en príncipe!", las maestras, sin poder contenerse dijeron, "pero eso es un premio y no un castigo. ¿Premio o castigo? Para Amín, castigo; en cuanto comenzó a sentir los efectos del hechizo se sintió mal, desorientado, atrapado en una ropa y circunstancias que no le resultaban agradables ni manejables. No bien acabó de convertirse en príncipe cuando comenzó a añorar su charca, sus amigos, a su compañera Anita, la ranita verde verde limón, a su vida alegre

8 Ver apéndice a final de texto.

9 Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia. "Didáctica General" UNED. Rincón de Vago.com/didáctica general.Html

10 Ver Anexo 2.2 "Representación de la bruja Maruja

11 Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín el Sapo Saltarín. Fundación Propa-Gas y ONE PESPE (impreso).

y feliz en el campo. Anita, la ranita verde verde limón, su inseparable compañera, quien renunció gustosa a ser princesa, pidió ayuda a Maruja para romper el encanto. Y Maruja, bruja sabia y bondadosa, atenta a las cosas del corazón, le enseñó el conjuro que rompía el hechizo. Ésta finalmente salvó al sapito Amín, dando muestras de ser una compañera valiente y solidaria. Y colorín colorado...

La idea era trabajar el tema de los estereotipos, entrar con el lenguaje subliminal del cuento y la representación a cuestionar de forma simpática, irónica tal vez, los estereotipos de las maestras y de los maestros. ¿Por qué suponemos que para un sapo es preferible o mejor ser príncipe que sapo? ¿Son malas las brujas? ¿Históricamente cómo se fueron conformando estos estereotipos contra las brujas, las mujeres, las viejas, las mujeres viejas, las mujeres solas? ¿Cómo se manifiestan en la actualidad? ¿Es siempre mejor vivir en un palacio que en el campo? ¿Qué son los estereotipos? ¿Cómo operan en esta sociedad? ¿Qué ejemplos de estereotipos conocemos?

De paso, tuvimos ocasión de introducir el uso del cuento como recurso didáctico, tema al que volveríamos en otros talleres.[12]

La mayéutica consiste en el arte de saber preguntar procurando que la persona a la que se pregunta pueda contestar adecuadamente, es decir, consiga obtener de su interior la respuesta correcta: la verdad. "Es un proceso recreativo que una vez supera la "dificultad del alumbramiento" produce deleite y alegría. Es obvio que se presupone de alguna manera que aquel a quien se interroga posee de forma oculta el conocimiento que se desea obtener. Por lo tanto, conocer es recordar. Y para recordar es necesario la ayuda de quien sabe preguntar colaborando con las preguntas a exteriorizar lo que se encuentra cubierto y que se anhela des-cubrir".[13]

Asombradas, creativas y en actitud de investigar estereotipos y prejuicios, las maestras estaban listas para el segundo momento del Taller que inicia con una reflexión sobre Naturaleza, Entorno, Medio Ambiente. El salón esta vez se organizó por "rincones" alegóricos a cuatro temas, cuatro paradigmas de referencia a lo que es la Naturaleza: teocéntrica, cartesiana, noción de Naturaleza en la Conquista y Colonización, Naturaleza en Marx.

Catuxo, a pesar de que desperdició la oportunidad de vestirse de brujo, presentó un interesante resumen, breve y estimulante, en el que caracterizó las diferentes concepciones, e invitó al grupo a reflexionar sobre ellas.

Se formaron 4 grupos. Cada grupo trató una de las versiones. Se les entregó un material de apoyo para la discusión que resultó para muchos una introducción al tema. Se les pidió que lo discutieran y que a partir de esta prepararan un cuadro de teatro, para presentarla en plenaria. La "obra", como decían las maestras y los maestros, concluía con una escena en la que los y las participantes quedaban inmóviles, "frizadas" dijeron otras, como si fuera un cuadro.[14]

El primer grupo representó la visión de la naturaleza de los conquistadores y colonizadores.[15] La naturaleza era considerada como riqueza a explotar. Explotación y dominación de los recursos naturales; dominación y explotación de seres humanos; esclavitud humana legitimada por la cruz

12 Egan, K. (1997). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

13 Corzo Correa, Pedro "Mayéutica". Portal Académico IEMS.

14 Los materiales de apoyo, un breve resumen de cada una de las concepciones, fueron publicados en la Voz del Zapote (número de enero). Ver apéndice al final del capítulo.

15 Ver foto en anexo 2.31. Representación de la Visión de la Naturaleza en concepción de conquista y civilización.

y la espada. Al final de la presentación los personajes quedaron inmóviles en la escena final, en la que unos, cruz y espada en mano, buscaban oro, otros golpeaban con saña y fuerza a los que trabajaban y otros se mostraban escandalizados, atónitos.

El segundo grupo trabajó la concepción teocéntrica[16]: la Naturaleza es creación, obra del Creador, presencia de la providencia y manifestación de la voluntad divina. La creación incluye a todos los seres y el Creador nos entrega la Naturaleza en custodia.

Era evidente que el grupo se sentía cómodo con el tema. No hubo cuestionamientos. Montaron con agilidad su guión. Lo que se les pedía estaba acorde con sus creencias. Este grupo resaltó los motivos de admiración, de asombro, de aprecio (¿contemplativa?) de la belleza y la generosidad de la Creación. Recordaron "El Canto de las Criaturas", de San Francisco de Asís. Pero al final expresó tristeza por el peso y las consecuencias de la huella humana en esta creación perfecta. La escena final "frizada" es ambivalente, de alegría y dolor, de agradecimiento y de consternación.

El tercer grupo trabajó el tema de la naturaleza en Marx[17]. Como dice la canción:" el hombre se hizo siempre de un todo material, de villas señoriales, de barrio marginal... cada época fue pieza de un rompecabezas...". La Naturaleza es historia y los seres humanos forman parte de la historia de la naturaleza. Co-evolucionan la historia social y la historia natural. La búsqueda de ganancia y el surgimiento de la propiedad privada corroen esta relación. El afán de riqueza contamina todas las relaciones; legitima las relaciones de dominio y de explotación. El cuadro que presentó este grupo reparó en la tala de los árboles para negociar la madera. Habló de la explotación del hombre por el hombre y de la naturaleza con el objetivo de acumular riquezas, de ganar más y más. En la escena final aparecía la tala de los árboles y los camiones fantasmas que acarrean los troncos para comercializar, destacando en esta escena el maltrato a que someten a los campesinos. En su discusión preliminar, este grupo mostró tener mayor familiaridad y compromiso con el ejemplo, el de la tala de árboles y la deforestación, que con el marco de referencia marxista.

El último grupo, el de la visión antropocéntrica de las ciencias modernas[18], fue el que tuvo mayores dificultades para "aterrizar" un guión. ¿Cómo presentar el dualismo cartesiano y la crítica a éste? ¿Qué significa dualismo? ¿De qué trata el dualismo cuerpo-mente, sociedad-naturaleza? ¿No eran distintas sociedad y naturaleza? De alguna manera relacionaron el tema al de la dominación, a la dominación de unos sobre otros que, como señaló una de las maestras, "tiene que ver" con la dominación de la mujer y de la naturaleza misma. El grupo no se sintió cómodo con el tema; no manejaban sus alcances e implicaciones. Cuestionaba lo que tenían por bueno. Algunas maestras no habían "oído" de Descartes. Otras tenían una noción vaga de sus aportes. ¿No fue quien dijo: pienso, luego existo? ¿No fueron éstos los fundadores de la ciencia moderna? ¿Cómo criticarlos? La "obra" de este grupo no tuvo trama. En la escena final, casi única, el grupo optó por criticar las relaciones de dominio: la naturaleza y la creación fueron representadas por la mujer; el poder, el Estado por hombres. Y así quedó, incompleto por el momento, cargado de interrogantes.

En la didáctica la figura central es el maestro, la maestra. Su capacidad de transmitir,

16 Ver foto anexo 2.3.2 "Representación de la visión Teocéntrica".

17 Ver foto anexo 2.3.3 "Representación de la visión de Marx".

18 Ver foto anexo 2.3.4 "Representación antropocéntrica de las ciencias modernas".

de apoyar al estudiante a aprender, educarse, dar a luz al conocimiento. El maestro, la maestra cuestiona, motiva, inquieta. Pero para ello debe de estar preparado/a, capacitado/a, interesado/a.

Este segundo taller se nos hizo corto. Las maestras no querían concluir. Comentaban, contaban cómo habían tratado alguna vez el tema en universidad, pedían sugerencias, referencias, materiales de lectura, bibliografía. Maestras graduadas todas, algunas estudiantes de post-grado, reconocían que no conocían estos temas, "no los hemos trabajado", "no nos dieron eso", mucho menos con esa metodología.

Nueva vez quedaron en evidencia las deficiencias de los estudios universitarios; su apego a la concepción bancaria de la educación. ¿Cómo, cuándo fue que les maniataron la curiosidad, la capacidad de asombro, la imaginación, el deseo de conocer, el disfrute de buscar, de "inventar", la posibilidad de cuestionar de estas maestras y de estos maestros? ¿Cómo "construir conocimientos" si se carece de los recursos, de las herramientas necesarias para ello? ¿Qué pasa con las escuelas de educación en el país? ¿Dónde encontrar ese exquisito sentido de unión del conocimiento con la realidad del que nos habla Christmas Humphrey?[19]

En las evaluaciones se habló de sorpresas y de brujas, de las deficiencias y dificultades con la formación de las maestras y maestros y hasta de paz. Se habían divertido, las habían cuestionado, se sentían motivadas. Más de una maestra dijo reconocer cuánto le faltaba por aprender y lamentaban el tiempo que habían perdido tratando de enseñar de manera equivocada.

Al final del taller, cantamos como se canta en la escuela, con ganas. Aprovechamos e hicimos un breve análisis de "Arroz con Leche"[20] y entre cantos y cantores las maestras se preguntaban: ¿Por qué a un niño, a una niña de cinco, seis, siete, ocho años se le habla de viudez y matrimonio? ¿Por qué se trata de una viudita de la capital y no del campo? ¿Por qué debe sobre todo tejer y bordar y además qué importancia tiene que ponga la aguja en el mismo lugar? ¿Es que no se puede o no se debe buscar y/o descubrir lugares nuevos?

Al despedirnos daba gusto escuchar a las maestras comentando lo que sucedió en el Taller, planificando lo que iban a hacer en sus próximas clases y cómo iban a integrar los nuevos elementos que habían aprendido.

Varias maestras solicitaron formalmente un curso de redacción para aprender a escribir cuentos y nos mostraron algunos de los que ya habían escrito. Esto nos dio pie para comenzar a pensar cómo organizar un concurso de cuentos con estas maestras, estimularlas a escribir, a revisar lo escrito y hacer crecer en ellas la imaginación y el arte.

19 Humphreys Christmas (1983) Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.

20 Ver anexo 2.4 Letra de la canción "Arroz con leche".

APÉNDICE 2.

DIFERENTES VISIONES DE LA NATURALEZA.

1. VISIÓN TEOCÉNTRICA

En esta visión de mundo la Naturaleza es Creación; es la Creación. Y esa Creación es obra del Creador, de lo que llamamos Dios. La Creación responde a la voluntad, al designio del Creador. La Naturaleza expresa, representa, es manifestación de la voluntad y del hacer divino.

Como la Naturaleza es Creación de Dios, la Naturaleza, todo lo que existe es sagrado y debemos tratarla y respetarla como tal...."y vio Dios que era bueno", afirma el Génesis. Así las bestias, la tierra, los bosques, las aves, los seres humanos son y somos sagrados, expresión de vida que tiene sus orígenes en Dios. El origen común fundamenta el principio de Solidaridad con toda vida.

La Creación puede ser un hecho, un acto único, que no se repite o puede ser una acción que continúa. En ese sentido la Creación es un movimiento inconcluso, inacabado, pues continúa.

Por otro lado, la humanidad además de creada, de creatura, es co-creadora.

En esta concepción importa poco o nada cómo creó el universo, cómo lo hizo. Es mucho más importante entender para qué y por qué se hizo. Yavé fija los límites de las aguas, no interesa saber cómo; lo que cuenta es que lo hizo y que puede volver a hacerlo si lo desea. Esto tiene amplias implicaciones y consecuencias en lo relativo al conocimiento. El modo principal de conocer la realidad no es a través de la razón, si no de la empatía, de estar y buscar la sintonía con la voluntad de Dios quien "nos habla" por medio de sus creaturas, de sus obras. En ese sentido la Naturaleza es el libro de Dios.

Yavé, nos dice el salmista, acampa en medio de su pueblo. Yavé mora en un monte, está presente en la Naturaleza, en la Creación. Esta rebosa de vida, de pájaros y espíritus, de árboles y lirios, de ángeles, también de víboras; Yavé está atento a todas estas expresiones de vida.

Yavé afirma que es dueño de la creación; nos la entrega en calidad de custodios. Pero debemos responder por lo que hacemos en y con ella. Lo que entrega en la Naturaleza debe de ser empleada para mayor gloria de Dios. EL móvil no es el enriquecimiento, la acumulación de riquezas, de capitales, si no el bien común, la posibilidad de que todos vivan dignamente. La pobreza, la desigualdad, la injusticia, la concentración de tierras, la explotación de los trabajadores y trabajadoras no entran en el designio divino.

2. DESCARTES Y LOS INICIOS DE LA CIENCIA MODERNA

Existen tres tipos de realidad, dice René Descartes. La primera y más importante es Dios, el gran arquitecto del universo. La segunda es la razón, el alma, la cosa o sustancia pensante. Todo lo que no es Dios, ni sustancia pensante (res cogita) es materia o cosa extensa

A Dios no se le representa como una persona. No crea con sus manos, como Yavé. No crea las cosas. Ni está en contacto directo, inmediato con lo creado. No "dialoga" con los hombres. Es, más bien, una fuerza fundamental que actúa, que rige, que establece y define los principios, las leyes que rigen el universo, las cosas, la "verdadera" realidad de éstas más allá de las impresiones. Ahora no es la fe la que guía la búsqueda de Dios; es la Ciencia la que nos conduce a su encuentro.

De la cosa pensante y la cosa extensa hay mucha tela que cortar, pero hoy no tenemos el tiempo para ello. Vemos, en primer lugar, que la distinción que establece no es entre seres vivientes y no vivientes, si no entre "pensantes" y lo que podríamos definir por el momento como realidad "no-pensante". Así, por ejemplo, los animales no son cosa pensante. Para fines del conocimiento, pertenecen a la "cosa extensa" pues no son capaces de pensar, y, según René, debemos considerarlos como "mecanismos", "mecanismos animados", "máquinas".

Esa noción está aún presente en los textos escolares que empleamos en nuestras escuelas. El texto de Susaeta, para 4to., dice: "Nuestro cuerpo es una máquina muy especializada y coordinada..."..." si el cuerpo humano es un sistema abierto debe ser como una pequeña máquina con piezas sincronizadas, todas ellas orientadas a que ese organismo, llamado ser humano, cumpla con sus funciones en el ecosistema..". Santillana nos dice: "La máquina perfecta. El cuerpo humano es como una máquina y las partes que lo forman se llaman órganos. Cada órgano tiene su función". De su parte NORMA titula la unidad de su texto que trata del cuerpo humano: "Las máquinas vivientes".

¿Sobre cuáles bases se puede establecer, entonces, la solidaridad, la empatía entre seres humanos y otros seres "no pensantes?

Los seres humanos, nos dicen, tenemos cuerpo y alma, emoción y razón, dos realidades que coexisten en nosotros... Dos realidades en un ser: esta concepción dualista que habrá de tener profundas, amplias y terribles consecuencias en la historia posterior de la ciencia y de la filosofía.

Este dualismo tiene varios aspectos que debemos destacar. En primer lugar por lo general, se emplea más esfuerzo y se dedica más tiempo a distinguir esas "realidades" que a examinar cómo interactúan. Escinden la realidad entre "esto o lo otro". Se reduce a sus componentes básicos elementales, más pequeños. Aislan, separan, mantienen aislado, mantienen separado. La interacción suele suceder "luego", una vez constituidos los objetos. Y así como el dualismo alma/cuerpo identificamos otras como razón/pasión-sentimiento-emoción, fe/razón, hombre/mujer, gracia/pecado... ciudad/campo, salvajes-bárbaros/civilizados, naturaleza/sociedad-cultura, ciencias sociales/ciencias naturales....

En segundo lugar, existe una relación de jerarquía entre los elementos que conforman la dualidad. Existe una relación de superioridad/inferioridad entre los elementos que incluyen en cada formulación. En tanto jerarquizadas, la realidad superior tiene la responsabilidad de controlar, dominar, guiar a la inferior. Así, entre razón y pasión debe predominar la primera. En esa concepción, la ciudad y la cultura deben ordenar, determinar el uso de la Naturaleza; el hombre debe dominar la mujer etc. La relación de dominio está entonces establecida y justificada, a la vez que legitima las acciones que corresponden a la extensión del dominio.

Para dominar es menester conocer el objeto. Sustentar el análisis en el manejo de las dimensiones objetivas, cuantificables, procurando establecer, "descubrir" los principios que rigen su funcionamiento. Hay que manipular el objeto a conocer, experimentar, conocer sus dimensiones objetivas, su materialidad, que refieren a todo aquello que es cuantificable, por ejemplo, largo, ancho, profundidad. Hay que dividir, desmontar, separar en el objeto a conocer, las partes que lo componen, desarticular hasta descubrir sus parte constitutivas más pequeñas, examinar cada una de esas partes, y descubrir los principios que rigen su movimiento. Este conocimiento se expresa en el lenguaje de las matemáticas, de la geometría.

La Naturaleza es parte de la cosa extensa. Por lo tanto, se debe conocer y dominarla "para el beneficio de la humanidad". En ese sentido la Naturaleza es una gran reserva, un gran almacén, un espacio en el que se encuentran recursos que pueden ser apropiados en función de los intereses de los seres humanos.

Esta noción aparece recogida y reflejada en los textos escolares en la manera como tratan el tema de los recursos naturales. Según Santillana: "Se conocen como recursos naturales a los componentes del entorno (agua, aire, suelo, plantas) que pueden ser aprovechados para el beneficio del ser humano." Y Susaeta afirma que:"son aquellos bienes que nos ofrece nuestro planeta y que la humanidad aprovecha para su subsistencia, agregándoles un valor económico". Según NORMA:... "son bienes que nos brinda la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades."

No hay bases para la solidaridad entre seres humanos y otros seres que viven y son parte de la Naturaleza; se trata de relaciones entre entes diferentes. Los "otros" seres están subordinados, "por naturaleza", a la humanidad. Se trata de una visión antropocéntrica que define la Naturaleza en función de los intereses de los seres humanos. (Y claro está,

3. NOCIÓN DE NATURALEZA EN PERIODO CONQUISTA Y COLONIZACIÓN

Las nociones sobre Naturaleza que predominan durante el periodo de la Conquista y Colonización llegan de Europa, de manos de los conquistadores. La cosmovisión, la percepción de mundo, naturaleza, vida y realidad de los grupos indígenas fueron sofocadas, perseguidas, combatidas, sometidas en la medida en que lo fueron estos pueblos. La Conquista conlleva la supresión de culturas y saberes, la expropiación y extensiva anulación de los medios de sustento de dichas culturas.

La concepción sobre Naturaleza responde a los objetivos de la Conquista. Interesa conocerla para explotarla. El dominio se extiende e incluye a otros pueblos, seres humanos, sometidos a condiciones de esclavitud. ¿Acaso no son hombres, seres humanos? ¿Acaso no tienen alma?, preguntaba Montesinos. Esclavitud de otros hombres y mujeres, esclavitud de la Naturaleza son dos caras de una misma moneda.

En el análisis de la dominación de la Naturaleza debemos prestar particular atención a la situación de la mujer, de la mujer indígena en el contexto de la Conquista. En estos discursos del Poder, Mujer es Naturaleza, Naturaleza es Mujer.

La Naturaleza, nos recuerda Gudynas, era vista, inicialmente, como espacio o frontera "salvaje", poblada por monstruos, criaturas salvajes, fuerzas incontrolables que amenazaban la supervivencia de los seres humanos. Los pueblos autóctonos eran parte de ese espacio "salvaje". En tanto "salvaje" era menester conquistarla, conocerla y domesticarla, someterla, civilizarla... "civilizar" la Naturaleza y los grupos que vivían en ella.

La Conquista descansa en la esclavitud: el oro importa más que las almas. Los proyectos "civilizadores" del Otro, de los Otros y de las Otras definidos, tenidos por inferiores responden a un proyecto de conquista. En este sentido, evangelización, educación e imposición del poderío militar son parte de una misma agenda.

Por otro lado, la Naturaleza era vista como espacio de riquezas extraordinarias – en un primer momento metales preciosos. Riquezas a explotar.

La naturaleza es un espacio de recursos, de bienes potenciales a extraer, a utilizar, de bienes y recursos encaminados a participar en el creciente mercado capitalista europeo y trasatlántico. Y es que, como bien se sabe, la conquista y la colonización fueron parte de los procesos europeos de acumulación originaria de capital y de expansión de los mercados capitalistas.

4. CARLOS MARX Y LA RELACIÓN CON LA NATURALEZA

Marx aborda la Naturaleza en su dimensión socio-histórica. Lo que llamamos Naturaleza es el resultado de los procesos históricos, historias de historias, de relación, de interacción, transformación y condicionamiento entre los seres vivos y entre estos y sus contextos físicos. Los seres humanos somos parte de esos procesos, de esa evolución, de esa historia natural, de esa totalidad compleja que llamamos naturaleza, Tierra. Si se quiere, somos animales, similar a los otros, en muchos sentidos, distintos en la posibilidad de cobrar y tener conciencia sobre estos procesos y en la capacidad (conciencia) de comprender las consecuencias, sobre el resto de la naturaleza, de su actividad.

La Naturaleza tiene historia, es histórica, no es esencia inmutable, invariable. No la caracteriza ni el conflicto, la lucha por la sobrevivencia, ni la armonía, la simbiosis, el mutualismo. La interdependencia en ella tiene múltiples rostros y todos son parte de ella.

Los seres humanos somos parte de esa historia natural; a partir de determinado momento fuimos desarrollando una historia social, condicionada por el modo de vinculación, de articulación con el contexto natural, sus dinámicas y procesos.

En Marx, prima el sentido de la co-evolución, de la articulación entre historia natural y social. Ese vínculo entre sociedad y naturaleza es la clave, el centro de la atención de Marx: la considera como una relación metabólica en la que se fundamentan tanto la historia social como la natural. En lo que respecta a la co-evolución, el ser humano se transforma según actúa sobre la naturaleza mediante el trabajo y el empleo de medios de subsistencia (herramientas, medios de producción). No se puede desentender de la relación con la naturaleza. No se puede plantear no intervenir, no inmiscuirse, no actuar en ella pues sin esa relación la vida no es posible: sí puede plantearse cómo intervenir, actuar, a sabiendas que las opciones están condicionadas, por la naturaleza misma y por la(s) historia(s).

No obstante, en tanto humanidad, somos parte de un movimiento abierto a la posibilidad, y animado por la dinámica de "Llegar a ser lo que somos". El horizonte de humanidad apunta a desarrollar, de manera colectiva y plenamente, lo que somos en potencia, que más que esencia es posibilidad. Este movimiento, esa actividad en su sentido esperanzador, es fundamentalmente uno de creación del mundo, de construcción y reproducción de la realidad en condiciones determinadas. Este condicionamiento objetivo, objetivado, es tanto el que establece la naturaleza como el que definen las relaciones con los otros seres humanos, las instituciones, la(s) cultura(s), la trama de las ideologías.

Y, en ese sentido, los seres humanos participan de un movimiento de inter-relación, de transformación y condicionamiento de otros seres y de otros contextos que es, a la vez, proceso de transformación y creación del ser humano mismo.... ¡y de la naturaleza! Al dar expresión a su conciencia ecológica, Marx resalta tanto el carácter depreda-

dor del capitalismo: la búsqueda de ganancias condiciona la modalidad de relación con la Naturaleza. También destaca la capacidad creadora del ser humano. Reconoce los condicionamientos y determinantes a que están sometido, al tiempo que reitera el convencimiento de que el futuro de la humanidad y el de la naturaleza van de la mano.

En este sentido, el ser humano, parte de su condición histórica natural de animal, y se embarca en un proceso de humanización y socialización cuyo eje central es su propia actividad de transformación del mundo, que es tanto de la naturaleza como de las ideas, que tiende a desembocar eventualmente en el desarrollo y despliegue pleno de su naturaleza.

Dicho de otra manera, la "defensa de la naturaleza", "su conservación", "la defensa de la Tierra", los fines de los movimientos ecológicos son necesariamente de índole política y requieren de un quehacer político si han de "llegar a puerto"... La defensa, el rescate de la naturaleza demandan un esfuerzo político a fondo capaz de erradicar el capitalismo, la contradicción, la relación entre ciudad y campo, la enajenación de la naturaleza y la del trabajo.

Al sentido de asombro, de sobrecogimiento, de paz y reverencia, de respeto y armonía que producen en nosotros algunos paisajes "naturales", ¿no debería corresponder un sentido de indignación, de angustia, de rabia ante las condiciones de vida en campos, pueblos y ciudades de un número injustificadamente grande de personas? Más importante aún, ¿es que no vemos la relación entre la defensa, el rescate de la naturaleza y, como parte de ésta, de la condición humana?

NATURALEZA, CUERPO Y TEXTOS ESCOLARES

TERCER TALLER PROGRAMA DE CAPACITACION DE MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA.

Faltando pocos días para el Tercer Taller, nuestro pequeño equipo se sentía animado. Era evidente, en las visitas a las escuelas y en las entrevistas con las maestras, el entusiasmo de éstas con el proyecto. Las reflexiones en los talleres provocaron revisiones, otras consideraciones. La investigación de los textos escolares avanzaba e identificábamos coincidencias ideológicas significativas entre los resultados preliminares que arrojaban la investigación y los talleres.

Constatamos que predominaba entre las maestras una concepción creacionista, teocéntrica de la Naturaleza, sobre todo en lo que respecta a la dimensión de los orígenes de la vida. Dios creó la Naturaleza y los seres humanos somos parte de la creación, más que de la naturaleza; interponían una distinción sutil entre creación y naturaleza que permite reconocerse parte y situarse fuera de la Naturaleza. Las maestras reproducen el dualismo sociedad-naturaleza, ser humano-naturaleza. La Creación está regida por las leyes que estableció el Creador, más no por su presencia; en ese sentido las maestras incorporan la versión iluminista de Dios, Arquitecto del Universo. Dios colocó la Naturaleza bajo la custodia y/o dominio de la humanidad; la Naturaleza es realidad subordinada, sometida. Existen límites al ejercicio de esa soberanía pero no hay duda de que la humanidad puede y debe ejercer ese dominio para su beneficio. Ese es el argumento de base que va aflorando en los talleres y que vamos encontrando reflejado en los manuales escolares.

En tanto criatura de Dios, los otros seres merecen respeto pues, unos más que otros, claro está, participan de la condición de lo sagrado. No obstante, en tanto objeto que existe para el beneficio de la humanidad, el criterio principal a que está sometida la Naturaleza es el del utilitarismo, el del cálculo de beneficio.

Puede que este resumen parezca exagerado y no haga justicia, del todo, a los planteamientos de las maestras pues no capta los matices de sus intervenciones y argumentos, ni las diferencias entre ellas. Además, presenta como nítido y definido lo que son pareceres, sobre entendidos, esbozos esquemáticos en trazos débiles, de nociones ideológicas complejas, a veces contradictorias que no han sido consideradas a fondo, que se plantean en el contexto de una discusión mediada por circunstancias del momento. De aquí las sorpresas, el asombro cuando las maestras descubren en la lectura crítica de un texto que habían discutido numerosas veces con sus estudiantes, implicaciones con las que, bien visto, están en desacuerdo, consecuencias que no habían advertido, sesgos alarmantes que la lectura "ingenua" anterior había pasado por alto.

El Tercer Taller iba a ahondar en esta reflexión, ahora desde otro ángulo, el del análisis del cuerpo humano en los textos escolares y, en particular, en el de la metáfora cartesiana del cuerpo como máquina.

De paso íbamos a introducir al grupo a la práctica del análisis crítico de los textos escolares.

Taller: Naturaleza, Cuerpo y Textos Escolares.

A las 8.15 estábamos sentadas en círculo, esta vez en el suelo. Natacha y Gabina dirigieron la meditación en torno al cuerpo y la naturaleza[21]: sentir en quietud los latidos del corazón, el roce de la brisa de la montaña, la luz del sol, la cadencia de la respiración, el trino de los pájaros, los sonidos de los ritmos de la mañana, el silencio del sosiego que dejaban unas manos abiertas al espacio, al vacío, al Universo. Abiertas hacia otras manos; hacia los otros y las otras. Fuimos visualizando cada una de las partes del cuerpo, de sus sonidos y movimientos, para confundirnos después con las/os demás. Al final de la meditación nos pusimos de pie, con las manos en el pecho sentimos el corazón. Acoplados a los latidos comenzamos a bailar una Danza de Vida que dirigió Maria Ligia, con música de fondo de violín de Stefani. Al concluir el baile las maestras se sentaron y guardaron silencio. Comentaban en voz baja, como si no quisieran quebrar el encanto, lo bien que se habían sentido. Alguien dijo:" llegue aquí con un fuerte dolor de cabeza y ya no lo tengo, se me quitó". Comenzaban el Taller sintiendo el cuerpo, sus ritmos, su alegría.

El Cuerpo y los Textos Escolares[22]

Justo a las diez iniciamos la sesión sobre "El Cuerpo y los textos escolares" y la metáfora del "cuerpo-máquina" que coordinó Catuxo. La discusión en torno al cuerpo como máquina aparece resumida en el capítulo 4 del informe de investigación "Desde fuera de la vida" por lo que remitimos al lector o lectora a éste y nos limitamos a añadir algunos comentarios.

La metodología empleada en la sesión fue sencilla. Repartimos copias de textos sobre el cuerpo humano que encontramos en los manuales escolares, buscando "lo que dicen los textos". Los leíamos en voz alta y le pedíamos a las participantes que los comentaran. Al final resumimos la discusión. Todo el trabajo fue desarrollado en plenaria.

La metáfora del cuerpo como máquina está sustentada en el dualismo cartesiano de cuerpo-mente, cuerpo-espíritu. El ser es materia, cosa extensa y cosa pensante. Aquella es objeto, la mente es el sujeto. La metáfora cuerpo-máquina domina la imaginación, la cotidianidad, el sentido común, los entendidos sobre la realidad que se manejan en la escuela, sobre todo, aunque no exclusivamente, en el campo de las Ciencias Naturales. Leyes, mecanismos, predominio de las partes y de los sistemas que conforman un animal, un objeto son elementos dados por "naturales" y por conocidos, si sus dimensiones son cuantificables. "Vivimos" la separación entre cuerpo y mente y asumimos que mantienen una relación de causa y efecto en la que la mente lleva la voz cantante, dominante. El dualismo permite analizar "por partes". Desarticular. Mucho más difícil se hace articular, relacionar, examinar el movimiento, la dinámica del todo, la complejidad de los procesos: los textos escolares no lo intentan. La máquina es un objeto; no tiene vida. El cuerpo sí la tiene.

A los efectos, cabe recordar lo que señalaba Boff respecto de la ciencia moderna: "el paradigma científico clásico, basado en la física de los cuerpos inertes y en las matemáticas, sólo consigue estudiar seres vivos reduciéndolos a inertes, es decir, destruyéndolos.[23]"

El dualismo también se refleja en la dis-

21 Ver Anexo 7.5 "Ejercicios de Meditación en torno al cuerpo y la naturaleza".

22 Para un resumen extenso de lo más tratado en el Taller este tema del cuerpo-máquina ver "Cuando las/os Maestros/as Hablaron de Cuerpo". Capítulo 4 del Informe de Investigación "Desde Fuera de la Vida: Textos Escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica en la Escuela Democrática". Primer Tomo.

23 Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid. Editorial Trotta. P. 39.

tinción entre ciencias naturales y sociales. ¿Qué tiene de "natural"? ¿Qué conforma la Naturaleza? Los textos escolares ponen en evidencia la fragmentación en el índice de los textos escolares.

En la discusión de la metáfora cuerpo-máquina introdujimos la referencia al contexto histórico en el que surge. Siglos XVIII, XIX, XX. Recordamos las relaciones que existieron entre capitalismo, ciencias modernas y crecimiento de la manufactura, de la tecnología, de la industria, de la ciencia aplicada. Contexto que es también la del surgimiento y formación de una clase trabajadora, de obreros y obreras, verdaderos hombres-máquinas y mujeres-máquinas; tratados/as como tal. La Biología refleja esa realidad social, el marco ideológico capitalista predominante pero lo encubre: vincula su legitimación ideológica a la Ciencia Física y a la lectura que hace ésta de la Naturaleza; no repara en cómo su imaginario se relaciona con el del desarrollo del capitalismo. La discusión sobre cuerpo-máquina tomó otros rumbos. Repasamos, revisamos de manera crítica lo que afirman los manuales escolares sobre el cuerpo. Y en ese ejercicio las maestras fueron descubriendo dimensiones, estratos ideológicos, implicaciones que se escaparon a otras lecturas "ingenuas" de los textos y de la realidad.

Entre los comentarios de las maestras estuvieron los siguientes:

"los textos deshumanizan el cuerpo, no lo ven como parte de la naturaleza";

" las máquinas no tienen libertad, están programadas";

" comparar el cuerpo con las máquinas es tratarlo como a un robot";

" las máquinas no tienen ideales, ni sueños ni creatividad";

" las máquinas no disfrutan de la vida, están hechas para obedecer";

"las máquinas sólo se usan cuando se necesitan y son para el beneficio de quien las maneja";

"los niños van a creer que son máquinas y eso le hace daño a ellos y a la sociedad";

"¿Cómo se siente una niña a la que le dicen que su cuerpo es una máquina?";

" la máquina que se daña o que se pone vieja, obsoleta, va pa' fuera".

Encontramos en los textos escolares afirmaciones como las siguientes: "el cuerpo es una máquina perfecta pero delicada"; "podemos realizar trabajos como las máquinas"; "el cerebro es importante porque gracias a él, pensamos y hacemos máquinas".

Y al decir de las maestras, comenzaron a ver los textos escolares "con otros ojos". No aceptan como antes de manera pasiva los textos con que trabajan. Se sienten retadas: ante el texto escolar surge la sospecha. Comienzan a preguntarse y a preguntar, a levantar reparos. Leen los textos con más atención y criticidad, relativizando su autoridad y su dominio. Cobra cuerpo una actitud de desafío, de protesta que en un primer momento se expresó como interés en revisar los textos escolares, de reformarlos. Todavía no cuestionan el uso de los mismos ni las implicaciones didácticas que se derivan de contar, de depender de un solo libro de referencia.[24] Aún es débil

24 Martínez Bonafé, Jaume. 2002. Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Ediciones Morata. pp. 27-29.

el impulso de revisión y cambio. Nos piden que las apoyemos. ¿Qué podemos hacer para reforzarlo, para acompañarlos? No sabemos.

En la segunda sesión de trabajo, que coordinaron Natacha y Claudia, dirigimos la atención a la manera cómo presentan el cuerpo del niño y la niña en los manuales escolares. Claudia comenzó con una pregunta: "al hablar del cuerpo humano, ¿es suficiente decir que se compone de cabeza, cuerpo y extremidades? ¿Está completa la descripción? ¿Qué falta?" A lo que una maestra respondió: "eso será el cuerpo físico pero, ¿y la otra parte? ¿El alma, la vida, el amor, la conciencia?" Pero, ¿de cuál otra parte si somos fundamentalmente uno o una?

Permítanos compartir un viejo cuento. Una vez un niño de seis años se enteró de que su abuelita había muerto en el hospital y preguntó a su papá: "¿dónde está mi abuelita?"

Este respondió: "su alma está en el cielo y su cuerpo fue enterrado en el cementerio".

"Y yo, papá, ¿me voy a morir?"

"Sí"- dijo el papá- "algún día".

"¿Y para dónde voy?"

"Tu alma irá al cielo y tu cuerpo será sepultado en la tierra".

"Sí"- dijo el niño- "eso ya lo sé: mi alma va al cielo y mi cuerpo a la tierra. Pero, y yo, ¿para dónde voy?"

Del alma sabemos que no se encuentra en los libros de texto, pues no la mencionan. Y muy poco dicen éstos de la vida. Las maestras, al preguntar por "la otra parte" no precisan si se refieren al alma, al espíritu, o si incluyen otras dimensiones del ser: emoción, afectividad, inteligencia, mente, pensamiento.

No queda claro si introducen el esquema dualista sin reparar en ello, la dicotomía cuerpo-alma que todas aceptan y que forma parte del paradigma científico-cultural que manejan, o si reaccionan con fuerza ante la tendencia reduccionista presente en los textos escolares o si se trata de uno y otro. Persiste la ambivalencia en el manejo de estos términos.

Quién soy, qué soy, pregunta el niño, la niña: el dualismo sesga la identidad. Trata al cuerpo como campo de tensión entre fuerzas irreconciliables. La dicotomía da pié a otras: superior-inferior, malo-bueno, razón-pasión, valorado-segregado, mente-corazón...

No se tiene un cuerpo, no se posee un cuerpo, se es y se vive un cuerpo. En la unidad de los procesos está la vida, la identidad y la trascendencia. No tenemos un cuerpo, somos-vivimos el cuerpo que evoluciona. No somos hoy lo que seremos mañana, lo que fuimos ayer ni lo que seremos después.

Al educar debemos de pensar en el niño, en la niña en su situación y complejidad. Tomar en cuenta el momento, el contexto, la condición social de éstos/as, la etapa sicológica y de desarrollo corporal en que se encuentran. El proceso de enseñanza debe de tomar en cuenta el desarrollo histórico del niño y de la niña, el desarrollo del niño y de la niña como seres históricos.

Los textos escolares presentan los cuerpos como máquinas en un catálogo; como decía Freinet, desde fuera de la vida. Prefieren presentarlos por partes, el sistema tal y el sistema cual que juntos forman un cuerpo. Y de cada sistema se presentan sus "partes principales", el conjunto de "piezas" que lo arman, sus funciones sin referencia a su

dinamismo, a la inter-acción con otros "sistemas", al modo como el todo las articula.

De esa manera se reducen los sistemas a aparatos, "la reproducción" al "aparato reproductor", por ejemplo. O la sexualidad al aparato reproductor como en algunas canciones de rapeo. En vez de integrar, descomponen. Pasan por alto las dimensiones emocionales, sicológicas, sociales, existenciales, culturales. ¿Será porque estas corresponden a otras "materias" y hay que respetar la formación y la orden de marcha curricular? ¿O se trata acaso de una incapacidad de fondo para manejar y presentar la complejidad de la realidad, sus inter-relaciones.

La dispersión, la fragmentación del cuerpo se expresa en la parcelación curricular Claudia pregunta cuál de las áreas curriculares trata el tema del cuerpo. Una maestra responde: "en las Ciencias Naturales, pero de forma teórica, sólo una vez por semana". "En Educación Física"-dice una. "En educación humana y religiosa", dice otra. En esta última, dice Claudia, el cuerpo no se conoce: se moraliza, se esconde. Así como en la Ciencia de la Salud predominan las charlas sobre apariencia e higiene, en Educación Física se subraya la competencia, diferente del trato que recibía en la Antigua Grecia que valoraba el cuerpo como expresión de belleza y de virtud.

Al hablar del cuerpo del niño, de la niña, sobre todo en las edades de los y las estudiantes en el Primer Ciclo de Educación Básica hicimos referencia al planteamiento de Erik Erickson en el sentido de que el cuerpo de los niños y niñas de 6 a 8 años es, sobre todo, movimiento y expresión. Es la etapa en la que el niño y la niña desarrollan la iniciativa de ensayar nuevas actividades, por lo que canalizar ese movimiento, motivar a través de la música, la meditación, el ejercicio bien orientado, el cuento, contribuyen a que el niño, la niña, aprendan a controlar su cuerpo y a sublimizar la hiperactividad sin sentido. Es condición clave en este etapa la aceptación o valorización que el niño o la niña necesitan para adquirir la confianza que le permita canalizar su capacidad de iniciativa, la que al verse frustrada, sometida, deriva en culpa en desmedro de la fantasía. El periodo de 5 a 7, nos dice Rogoff, es periodo de transición, de incorporación a las actividades y roles de participación en la comunidad y, por tanto, añadimos, potencialmente de mayor relación con la naturaleza.[25] Pero los textos pierden de vista las dimensiones de transición y de vida comunitaria. A partir de los 8 años el niño, la niña comienzan a asumir actividades propias de su cultura que permeen su socialización y solo entonces, insiste Erickson, canalizará sus destrezas.

El cuerpo es referencia, trama de valores y de tensiones ideológicas, sicológicas, culturales. En nuestras escuelas existe la exclusión, la discriminación de los y las que son tenidos por diferentes, distintos/as del ideal de sí que articula el imaginario de los grupos y de la cultura dominantes. Se imponen patrones rígidos, físicos, morales que muchas veces marginan al niño de sus referentes culturales.

Escuchamos en las escuelas motes, sobrenombres y la burla que los acompaña: campesino, lomero, mujercita, haitiano, pata por el suelo, y otros dirigidos de modo más directo al cuerpo, pelo bueno y pelo malo, negro sucio, negrito comecoco, jediondo, bembúa, trompúa, nariz de fronondó, casco de pimienta, pájaro, avión, el cojo, el gordo, el tuerto, entre otros. Estos apodos revelan la presencia de la discriminación, del racismo, de los prejuicios de género y clase. En sus efectos, los sobrenombres truncan la acogida, obstaculizan el proceso de iden-

25 Rogoff, Barbara. 2003.The Cultural Nature of Human Development. New York. Oxford University Press. Cap.5

tidad, afectan la autoestima, menguan las destrezas, subvierten la solidaridad, crean violencia contra los y las demás o violencia interna contra una o uno mismo.[26] Etiquetamos las personas, condenamos el cuerpo; etiquetamos el cuerpo, condenamos la persona.

Se exige mucho a los niños respecto al corte de pelo, tipo de peinado y se dejan pasar actitudes prejuiciadas frente al color de la piel, la homosexualidad, la pobreza.

Las maestras piensan en sus hijos/as, en sus familiares, quizás en ellas mismas, en sus estudiantes. Reflexionan. Comparten anécdotas. Entienden que para hablar del cuerpo hay que situarlo en el contexto social e histórico en que existe: que la actividad pedagógica va más allá de la escuela y del manejo de unos contenidos. Entienden que la escuela debe cambiar y con ésta, ellas.

... Un último comentario sobre el cuerpo: algo para pensar. Cuando no hay armonía en el pensar, en el sentir, en el hacer, el cuerpo se enferma. Las maestras preguntan por qué su salud es precaria. Entre las estadísticas de morbilidad por profesión la OMS señala que las maestras de educación inicial y media son las profesionales que más sufren de estrés y de enfermedades mentales. También se encuentran entre las más que sufren enfermedades propias de la mujer. ¿No tendrá esto algo o mucho que ver con las condiciones difíciles en que trabajan?

Pausamos para el almuerzo. Las maestras pidieron la receta de vegetales y legumbres elaborados con ingredientes naturales y especies de rico sabor ya que estas comidas se digieren bien y no impiden retomar el trabajo. Casi a las dos nos pusimos en movimiento, sacamos las sillas del salón, volvimos a quitarnos los zapatos y reanudamos los movimientos suaves con que saludamos la mañana, acompasados por la respiración rítmica y de fondo música de tambores africanos. María Ligia condujo a las maestras en la continuación de la "Danza de Vida"[27] en el encuentro con el cuerpo. ¿Por qué será que no bailamos en la escuela si somos tan sensibles a la música y al movimiento?

Después del baile, vino la canción.

Jorge presentó algunos resultados de la investigación en curso sobre las canciones que se cantan en la escuela. Comenzó diciendo que pocas canciones se refieren directamente al cuerpo. En el inventario realizado en las visitas a las escuelas sólo hay dos canciones que hablan del cuerpo: "Pin pon"[28], en el nivel de Educación Inicial y "A Mi Burro"[29], que cantan los de primero y segundo de Educación Básica. Las maestras cantaron, compartieron canciones. Y Jorge reparó en un nuevo elemento: en la escuela no se danza. Las canciones infantiles no incluyen la danza; solo a veces encuentran espacio para algunas expresiones. Los niños y las niñas cantan sentados/as; con menos frecuencia lo hacen de pie. La fuerza expresiva que pudiera tener un gesto, un movimiento, se sustituyen con la modulación del timbre de la voz, práctica que obviamente desentona. Deberían ir de la mano danza y canto. Una de las maestras propuso una actividad de danza y canto llamada Margarita que practica con sus estudiantes.[30]. A su vez Jorge presentó "Juanito cuando baila" y todas se unieron al baile y al canto[31]. Se concluyó esta parte con la dinámica "Los

26 ONIE PESPE, 2000 "¿Quién es quien en la escuela?" En: Las Escuelas Comunitarias. Informe de Investigación. Capítulo 3. Santiago ONIE PESPE (mimeografiado)

27 Ver fotos en anexo 3.4 "Danza de la Vida"

28 Ver anexo 3.6.1 Letra de la Canción "Pin Pon"

29 Ver anexo 3.6.2 Letra de la Canción "A Mi Burro"

30 Ver anexo 3.6.3 Letra de la Canción "Margarita"

31 Ver anexo 3.6.4 Letra de la canción "Juanito Cuando Baila"

Monstruos"[32] que coordinó Jorge.

Antes de comenzar la evaluación dimos la noticia: ¡habíamos conseguido de la Fundación PROPA-GAS los recursos para llevar a cabo un concurso de cuentos con las maestras que participaban en el Taller! Las que se animaran a escribir podían contar con el apoyo de Gabina, Tomiko, Catuxo. Los cuentos ganadores serían publicados por la FUNDACION PROPA-GAS.

Ya en la evaluación algunos de los comentarios fueron: "la metodología fue innovadora"; "excelentes la meditación, la danza, el violín"; destacaron la amabilidad, la cortesía del equipo.... Alguien dijo: "poder participar en este taller es un privilegio pues se sale de él con herramientas para analizar muy bien los textos, así como mejorar el trabajo con los niños y las niñas...". Otra dijo: "lo que se aprende aquí va más allá de las aulas, es para la vida, se aprende a vivir"... Al final del taller las maestras pidieron que lleváramos este programa de talleres a sus escuelas.

32 Ver anexo 3.7 Dinámica "Dominó Avanti" (Dinámica del Monstruo)

CUARTO TALLER LA ESCUELA DE VERANO

TALLER CAPACITACION MAESTRAS/OS PROYECTO PEDAGOGÍA DE LA TIERRA.

Introducción.

Con el Tercer Taller concluyó el primer ciclo de talleres y el primer año del proyecto. Nos encontrábamos prácticamente a mitad de camino. Era un buen momento para pasar balance. En ese primer año completamos la revisión preliminar de los textos escolares de Ciencias Naturales del Primer Ciclo de Educación Básica; visitamos las escuelas y conseguimos conversar a fondo, por lo menos una vez, con cada maestra. Ya teníamos una mejor idea de dónde, cómo y con quién trabajábamos. Era momento de pasar balance, reflexionar, de repasar el camino recorrido, y ajustar el programa para seguir la marcha.

De la reflexión, sacamos las siguientes conclusiones:

1. Las maestras no tienen una concepción clara de lo que es la educación ecológica o medio ambiental, por lo que suele prevalecer entre ellas la "preocupación por la contaminación";

2. Consideran a la naturaleza como dimensión separada, distinta de la sociedad; persiste el dualismo sociedad-naturaleza;

3. Su visión de la naturaleza encuentra sostén en una concepción teocéntrica que, en la mayoría de los casos, evade la consideración de los procesos históricos de la relación naturaleza-sociedad;

4. Es una visión que simplifica el análisis con referencias ambiguas a lo que "hizo Dios", a la Creación, puesta al servicio del ser humano, quien debería "cuidarla mejor";

5. El análisis no siempre maneja con rigor la visión científica de los procesos "naturales" que tratan en clase; en sus clases no se abordan los temas de la historia natural, la evolución y la interdependencia.

Por otro lado, es evidente la respuesta positiva y entusiasta que dan las maestras cuando se les permite tomar iniciativas e investigar temas de su interés. Ellas valoran las oportunidades para participar con otras, compartir búsquedas, armar proyectos y contemplar la posibilidad de seguir explorando. Ellas aprecian las jornadas de capacitación, la oportunidad para revisar las estrategias pedagógicas a emplear en la Educación Básica. Estos procesos de reflexión son necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico y de una actitud que favorezca el análisis y la investigación.

Ni el currículo escolar ni los textos escolares representan en la actualidad alternativas válidas que permitan al docente de encauzar su práctica en el aula con sentido y creatividad. Antes bien se presentan como conjuntos de informaciones que desembocan en la repetición y el aburrimiento, que no estimulan la necesidad de saber en el niño ni en las maestras.

Así llegamos a mayo del 2012. Dábamos inicio al segundo año del proyecto mientras que las maestras y los maestros concluían el año lectivo, para ellas tiempo de pruebas, calificaciones, exámenes, reuniones, inscripciones, pruebas nacionales, graduaciones.

que prácticamente dejan a las maestras y maestros sin la posibilidad de atender otros asuntos.

Mientras ellas concluían sus tareas en la escuela, nosotras preparábamos la Escuela de Verano, actividad educativa que el equipo de Oné Respe incorporó a su quehacer en el 2003 y que celebra todos los años. Consiste de un encuentro de tres días y dos noches en el que las maestras revisan su práctica educativa, participan de talleres dedicados a temas de su interés, participan de actividades culturales, disfrutan la reunión con sus compañeras/os y comparten en comunidad. Esta vez la Escuela de Verano estaba dedicada al proyecto Pedagogía de la Tierra.

La Escuela de Verano

Las maestras, los maestros estaban curiosos y animados por la perspectiva de compartir estos días en el que participarían de los temas que ellas consideraban más útiles y necesarios. Pero sobre todo, acorde con la estrategia didáctica: queríamos hacer énfasis en la convivencia, dejando espacio para el compartir, sin prisas ni horarios rígidos. Los temas seleccionados por el grupo fueron: maestra y salud, educación medioambiental y reciclaje y continuar con el análisis de los textos escolares. Con estas sugerencias preparamos la Escuela de Verano.

En la mañana del 1ro de agosto, Catuxo dio la bienvenida a las 48 maestras que participaron en la Escuela de Verano. Acto seguido, entregamos lápiz y papel a las maestras para que, en grupos, diseñaran el programa a seguir los tres días siguientes, partiendo, como es natural, de los temas previamente seleccionados. Para su sorpresa, esta vez eran ellas quienes debían programar. Primero se organizaron por grupos de escuelas y luego en plenaria hasta ponerse de acuerdo. Nos entregaron un programa detallado que seguimos al pie de la letra.

Taller Maestra y Salud

¿Qué es la salud? ¿Cuándo uno o una se siente saludable? Estas fueron las preguntas que motivaron el diálogo: "Es bienestar";..."Sentirse con energía"; "...Salud es vida"; "... Armonía, liberación del dolor"; "... No sé por qué a veces me he sentido en paz a pesar de tener un dolor y viceversa"; "... Es como cuando vas al médico y te examinan y no te encuentran nada malo, y el médico te dice usted está bien pero no es verdad"; "...A veces yo me siento saludable, con ganas de vivir".

Lo cierto es que la pregunta provocó algo de desconcierto. Era más fácil decir lo que no era salud: el dolor, la tristeza, la falta de energía; eso les parecía manejable.

Preguntamos, para los médicos, ¿qué es la salud? "Bueno, habría que aclarar si preguntan por la de ellos o por la de sus pacientes". "Sí, no se rían"-continuó Natacha- "pues no es un chiste. Pensemos en el siguiente ejemplo: un ginecólogo trata a una mujer embarazada que él considera que podría tener un parto normal, aunque con un poco de riesgo, por lo que decide practicarle un parto por cesárea. El médico fija una hora cómoda para la intervención, que no confluya con sus compromisos previos o con fines de semana. Según se acerca la fecha se vale de algún medicamento para facilitar el momento y tranquilizar a la madre. pues este médico no se trasnocha, evita las llamadas y las preguntas, y de todos modos, cobra más. ¿En la salud de quién está pensando? ¿En la de ella o en la de él? Según el esquema de salud occidental, digamos que probablemente el médico sea el único beneficiado. Pero si tomamos otros referentes de salud probablemente conclui-

remos que con esa actitud está echando a perder su salud, la de su paciente y la del niño o niña por nacer."

Según la OMS, Organización Mundial de la Salud que representa sobre todo a los médicos, la Salud es:"el logro del máximo nivel de bienestar físico, mental y social y de la capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad".[33] Esta definición nos recuerda la concepción desintegrada del cuerpo. ¿Dónde comienza la salud mental y dónde comienza la física?

"Las Emociones que Nos Enferman" es el título del libro del doctor Eduardo Buero, especialista en siquiatría, en el que explica por qué es cada vez más evidente la relación entre las emociones y las enfermedades orgánicas y cómo, aumenta con el tiempo el número de enfermedades catalogadas como psico-somáticas, resultando, al final, casi imposible excluir alguna."[34]

¿A qué se refiere la OMS cuando menciona el máximo bienestar de salud social? ¿Qué sugiere esta definición? ¿Cómo puede gozar de buena salud una persona que vive en un barrio marginado, sin agua, con poco y errático suministro de energía eléctrica y sin servicios de salud adecuados, como es el caso de muchas de nuestras maestras y la gran mayoría de nuestros niños y niñas de las escuelas públicas?

En la Medicina Tradicional China se plantean las cosas desde otro punto de vista. Sostiene que: "el verdadero médico es aquél que cura antes de que pueda aparecer la enfermedad"[35].

El libro "Neijing: Tratado de lo Interno", que se adjudica a HUANG DI, el Emperador Amarillo, quien desarrolló el marco conceptual y referencial de la Medicina Tradicional China, nos cuenta lo siguiente:" Un día preguntó el Emperador HUANG DI a QI BO, el sabio de la corte, por qué el hombre enferma. El hombre sabio contestó que el hombre se pone enfermo porque no sigue el sendero del Tao. ¿Y qué es el Tao?, preguntó el Emperador. El Tao es una fuerza que todos podemos percibir- respondió el sabio. Es la fuerza que tienen todas las cosas. Es la fuerza que mueve la tierra, los mares, las galaxias. Al ver la naturaleza, el cielo, las estrellas pensamos que hay algo que hace posible que exista todo eso a millones de años-luz. Y esa fuerza se mueve y dentro de todo ese movimiento el ser humano descubre que él/ella también se mueve, aún estando quieto su corazón se mueve, sus humores se mueven, su sangre se mueve, ¡todo se mueve. Y repite el sabio: el hombre enferma porque no sigue el sendero del Tao, por tanto el hombre enferma porque no se mueve de manera adecuada, no se mueve de manera adecuada en su totalidad, no solamente en el movimiento de su cuerpo físico, no se mueve adecuadamente en su pensamiento, en sus sentimientos, en sus acciones, en su hacer en general."[36]

Así el hombre está enfermo, la mujer está enferma, la humanidad está enferma porque no siguen el sentido de lo que deben. No entienden su relación con el universo. Si no se mueven en el sentido de la vida se enferman y por eso también la escuela está enferma.

La prevención es el sentido fundamental de la teoría de la medicina oriental. Es decir, que el médico, el sanador, el educador debe prevenir o sea educar, enseñar para

33 OMS (2006). "Definición de Salud (OMS 1946). www3.paho.org/spanish/dd/ais/cd_ccp/conarc34/se_pcmoff.pdf

34 Agüero, Arturo Eduardo (2007). Las Emociones Nos Enferman. Trastornos Psicosomáticos y Afectivos. Buenos Aires: PRA Libros S.A.

35 Pacia Corral, José Luis (1999). "Libro Sexto. Elementos de Prevención y Diagnóstico". Tratado de Sanación en el Arte de Sociar. Escuela Neijing. Cuenca, España. Ediciones Tión.

36 Ibid. p. 480-482

que el ser se mueva de forma adecuada e integrada, que pueda armonizar su sentido, su pensamiento, su hacer. Y precisamente el cuerpo filosófico de la tradición oriental permite hacer una labor en este sentido porque no mira al cuerpo, al ser, a la persona como cabeza, tronco y extremidades, sino que lo percibe como una totalidad.

Para los ayurvedas el sentido de unión, de integración podemos decir que va más allá. Para éstos el planeta es un ser vivo y el Universo también.

Hay que integrarse a esta vida en común, en ello radica la posibilidad de sanar de todo organismo vivo. No hay ninguna persona por importante que sea ni siquiera los dioses que puedan exceptuarse de este movimiento, de esta necesidad de integración cósmica.

"Mientras los investigadores de hoy comienzan a pensar, a darse cuenta de que la Tierra se comporta como un organismo viviente, los Videntes Vedas iban incluso más lejos pues sostenían que al igual que la Tierra cada planeta, cada estrella es un ser vivo y consciente y que todas las fuerzas naturales, el viento, el fuego, la muerte son seres vivos y conscientes."[37]

Al reflexionar sobre nuestra salud como maestras deberíamos considerar cuál es el sentido de nuestra vida, de nuestro ser, hacia dónde nos movemos y por qué. ¿Vemos nuestra escuela como un organismo vivo del que somos parte? ¿Entendemos, sentimos, el acto enseñar, de conocer, de pensar, de analizar como un verdadero proceso de vida? ¿Siento mi cuerpo, lo escucho, lo alimento bien, con gusto, con amor, con cuidado? ¿Tomo el tiempo necesario para hacer las cosas de manera serena y consciente? ¿Reconozco en mi práctica docente una oportunidad de crecer, de mejorar mi salud y sentirme en armonía con la colectividad? Estas preguntas las habríamos de retomar en la segunda sesión sobre maestra y salud que tendría lugar el viernes en la mañana. Y así, con un ejercicio de Qi Gong para mover con arte El Soplo de vida fue culminando el primer momento del programa.

TALLER DE RECICLAJE

La siguiente sesión del día consistió en un corto taller de reciclaje en el aula a petición de las maestras, motivadas por la manera atractiva, interesante, ingeniosa, pertinente como Benedetta diseñaba y elaboraba los distintivos de identificación y Carmen decoraba el salón de actos con materiales reciclados para cada encuentro. Las maestras querían aprender a utilizar plásticos, botellas, cajas, cajitas, tubos, pedazos de cartón etc. que con tanta frecuencia abarrotaban los basureros de la comunidad y de la escuela. ¿Por qué reciclar?: fue la pregunta con que inició el trabajo.

Laura mencionó brevemente algunas de las razones por las qué reciclar:

- Estamos agotando los recursos que la Tierra nos brinda y generando una gran cantidad de basura que mal puede descomponerse;
- Nuestro deber como habitantes de este planeta es canalizar acciones y tomar conciencia de las consecuencias que se derivan de esa acumulación: para ello debemos revisar nuestro estilo de vida;
- Una sugerencia a seguir es poner en práctica "las tres R": reducir, reutilizar y reciclar;

Laura concluyó diciendo: "Hoy daremos algunas ideas para que junto a los/as alum-

37 Svoboda, R. (1995). DR. VURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones JRANÓ, S.A. p.45-46.

nos/as aprendan a reciclar y así comenzar a proteger el medioambiente de manera divertida."

Laura trajo su caja de artesana con hilos y herramientas, tijeras y materiales que recogió, limpió y ordenó para sumarlos a los de Bene y los de algunas maestras. Laura y Bene presentaron un breve manual de instrucción[38] Y así el taller se puso en marcha.

Cantaban, reían, pegaban, doblaban, desdoblaban: ¡cuánto las divertía y las relajaban estas manualidades. Elaboraron molinos de viento, portalápices, marionetas, caretas y mucho más. Al final mostraban sus trabajos, compartían con alegría lo que habían creado y comentaban lo que pensaban hacer cuando regresaran a las aulas.

Por último, Bene recordó que si bien muchas veces encontramos con facilidad los materiales que queremos reciclar es preferible si habilitamos o construimos una caja con material reciclado, limpio y clasificado para disponer de un pequeño almacén listo para el momento en que queramos trabajar.

Bene y Laura entregaron un manual de manualidades por escuela invitando a las maestras a seguir enriqueciéndolo.

La Tarde

La tarde fue de fiesta, de tacones, perfumes y colores. Nos vestimos para ir de paseo. Fuimos a conocer el Centro León donde además de sus salas y museos[39] visitamos la exposición "Lo Que Cuenta Una Escoba" [40], expresión artística basada en un estudio sociocultural de las múltiples caras y usos de la escoba en nuestra sociedad: tema que en este caso evocaba de manera especial la sensibilidad de la mujer campesina, la mujer pobre, trabajadora, la de la doble jornada, como muchas de nuestras maestras. Escobas de cabuya, de guano, de charamicos, tejidas, montadas acaso alguna vez por una bruja, animadas por remembranzas, en manos de una mujer que barre, convertían la cotidianidad en constelaciones de recuerdos que esperaban por ellas en la sala de exposición del Centro León.

Las maestras disfrutaron el encuentro, la "casualidad". Recordaban, comentaban. "Tú sabes las veces que yo bailé con una escoba", dijo entre risas una maestra de Constanza.

Una cena criolla en casa de una de las compañeras de Santiago reunió al grupo. La propuesta de evaluar el día dio pie a una conversación profunda, personal, motivadora en la que más que aspectos específicos del trabajo salió a relucir el sentir, la valoración de su situación y circunstancia como mujer, como maestras. Estaban contentas, emocionadas; repasaban su función de maestra, sus proyectos de vida desde otras perspectivas, ideando, planificando, sin darse cuenta, el próximo año escolar. Hasta aquí el primer día del taller.

Segundo Día de la Escuela de Verano.

El 2 de agosto era el día dedicado a la educación ambiental, ¿también a la ecológica? El Pequeño Larousse define la ecología como: "[1] estudio científico de las relaciones de los seres vivos y el medio ambiente en que viven; [2] defensa y protección del medio ambiente."[41] Define "medio ambiente" como "conjunto de elementos o de factores que condicionan la vida de un ser"[42]. ¿Qué pensaban las maestras que

38 Ver anexo 4.2 "Manual de instrucción para elaborar diferentes objetos con materiales reciclables"

39 Ver anexo 4.3 Visita al Centro León.

40 Ver anexo 4.4 Exposición "Lo que cuenta una escoba"

41 Larousse, (2007). "Ecología" en: El Pequeño Larousse Ilustrado 2007. Ediciones Larousse, México. P. 387.

42 Larousse (2007). "Medioambiental". El Pequeño Larousse Ilus-

querían conocer cuando solicitaron un taller sobre educación ambiental o de educación ecológica?

Para nosotros, como señalamos en el informe de investigación "Desde Fuera de la Vida", la ecología es ciencia del universo, también es ciencia de la naturaleza, entendiendo la naturaleza como un proceso de vida integrada.[43]

Nuestra propuesta fue la de hablar de una Pedagogía de la Tierra en el marco de una didáctica integradora y creativa que permitiera conocer los procesos de interrelación de la vida misma, el macro cosmos, el micro cosmos, el impacto de la Huella Humana en el planeta. Entender la Ecología según la define Fritjof Capra en "El Tao de la Física", como ciencia del futuro, síntesis complementaria entre la espiritualidad y la ciencia[44]. Dice Capra: "Me di cuenta de que la mayoría de cuanto existe en nuestro entorno está vivo... La Física poco nos puede decir acerca de estos sistemas. Nos puede suministrar información sobre las estructuras materiales, sobre las energías, sobre la entropía etc. Pero la Naturaleza de la vida misma es algo que a la Física se le escapa. Me di cuenta de que la ecología es realmente la estructura que mejor abarca a la nueva ciencia de la realidad. La ecología presenta múltiples manifestaciones que abarcan desde la ciencia de los ecosistemas a los estilos de vida ecológicos, los sistemas de valores, las estrategias económicas, la política y finalmente, la filosofía."[45]

Capra examina el paralelismo entre la Ciencia Física y el misticismo de las tradiciones taoístas y budistas. Plantea que por caminos diferentes ambas consiguen hacer síntesis del conocimiento de los procesos de vida. Éstos suponen una relación integral entre los fundamentos de enfoques universales del conocimiento. La mente es más que un objeto, nos recuerda Capra, es el proceso mismo de la cognición, que no es más que el proceso mismo de la vida. Y la conciencia es una forma más elevada de este proceso. Refiriéndose a la Teoría de Santiago, Capra nos dice que "por primera vez un marco científico soluciona el divorcio entre mente y materia"[46].

¿Qué dice la escuela dominicana sobre la educación ecológica o ambiental? A pesar de firmas y acuerdos, aquí y allá, desde la reunión en Estocolmo hasta la de Río, y aún en nuestros días, la Educación Ambiental en las escuelas dominicanas no pasa de ser más que un apéndice mal añadido en los programas de Ciencias Naturales, un ejercicio de declaraciones de principio huérfanas de serias reflexiones e instrumentos didácticos y pedagógicos correspondientes.

Estas reflexiones fueron el punto de partida del taller sobre Educación Ambiental para las maestras.

¿Educación Ambiental o Educación Ecológica?

Muy de mañana nos juntamos a meditar. Centramos la atención en la respiración rítmica que nos vinculaba a la vida, al movimiento en sincronía con el planeta y con el universo, con al pulso del corazón; respiración que remite al interser y a la riqueza del Vacío.

Luego compartimos un desayuno en un ambiente de reverencia y agradecimiento por lo que se come, regalo de la vida, y el valor de compartirlo en comunidad.

trado. 2004. Ediciones Larousse. México. P.66).

43 Ver primer informe: "Desde Fuera de la Vida". Cap. 5.

44 Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio S.A. p.14

45 Ibid. p.14.

46 Capra, Fritjof. (2007). Ibid. p.15.

A las 9, el primer tema. Renata y Fernando, de la Fundación amiga Héroes del Medio Ambiente[47] comenzaron hablando de sensibilidad ambiental. Dos frases motivaron la reflexión: "Nosotros y nosotras somos parte de la Naturaleza, no dueños ni dueñas." "Nosotros, nosotras no somos imprescindibles para que el planeta y los demás seres vivos sigan existiendo."

La consigna invitó a la reflexión. A continuación presentaron el video de Carl Sagan "Pálido Punto Azul"[48]. La imagen captada por el Voyager presenta la Tierra "como un pequeñísimo punto, una pequeña luz", "una mota de polvo suspendida en un rayo de sol".[49] "Ahí se juntan alegrías, penas, seguridades, guerras, conflictos, soberbias y pretensiones y a pesar de que los poetas y los cantores buscan otro planeta para poder vivir, por el momento este pálido punto azul llamado Planeta Tierra es el único lugar conocido donde podemos vivir: deberíamos apreciarlo con reverencia y humildad pues es nuestro único hogar."[50]

Fernando presentó una cronología de los principales eventos físicos, biológicos experimentados por el planeta Tierra a partir del Big Bang, hace unos 4.5 billones de años. Marcha de los filos, acontecimientos geológicos, catástrofes, secuencia de surgimiento de especies determinadas que pasa por la aparición de los primates, hace 70 millones de años hasta llegar a los seres humanos. Y puntualizó:"éstos, los seres humanos, siendo la última especie en originarse se cree superior, depredando lo que encuentra a su paso."

Renata introdujo la imagen de una pasola cargada con más de cinco personas, cada una con su equipaje, empujando para conseguir espacio: con ella inició la reflexión sobre la carga innecesaria que cada habitante suma a la tierra. Colocaron una silla en medio del salón. Renata se sentó en ella e invitó a otro de los participantes a sentarse con ella y luego a otro y a otra, hasta que parecía que la silla no daba para más.[51] El momento fue divertido y ayudó a mover el cuerpo. Y así, entre risas y perplejidades, plantearon el tema de la carga que los humanos imponemos al planeta estimulados por el consumismo.

Presentaron el video "Impacto Durante la Vida"[52] que muestra la cantidad de determinados bienes que una persona puede consumir, en promedio, durante su vida. Por ejemplo: 9.064 litros de leche, 3.800 pañales desechables, 132.345 huevos: sumándole a todo esto el pesado empaque de los productos. Destacaron el hecho de que el combustible consumido era equivalente al que hubiera empleado un vehículo de motor en un viaje de ida y vuelta a la Luna. La pregunta era: ¿Qué podemos hacer para mejorar, evitar, esta situación? Esa era la preocupación de las maestras.

Fernando retomó la reflexión sobre el consumismo. Ya sicólogos y filósofos como Erich Fromm han llamado la atención sobre la importancia de la distinción entre la vida articulada en torno al Ser o en el Tener, y lo que implica valorar a las personas por lo que poseen en detrimento de lo que son.

Según Fromm, en su ensayo " ¿Tener o Ser?"[53], el consumismo, la cultura depredadora, la devastación de la Naturaleza, las ansias de acumular, características de una concepción filosófica centrada en el tener son consecuencias lógicas del capitalismo.

47 Ver anexo 4.5 "Fundación Héroes del Medio Ambiente"

48 Sagan, C. "Un Pálido Punto Azul" video www.youtube.com/watch?v=wW7gwu7l

49 Sagan, bio.

50 Sagan, bio.

51 Ver Anexo 4.7 "Dinámica de La Pasola"

52 Ver "Impacto durante la vida", Video

53 Fromm, Erich. (1980). ¿Tener o Ser? 4ta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económico.

Éste nos invita a acumular, a comprar de manera superficial y compulsiva y nos aleja de profundizar, de solidarizarnos con los proyectos de humanidad, atrapándonos en proyectos personales, egoístas, ambiciosos e irreales.[54]

En la actualidad, resaltó Fernando, todo está programado para que sigamos "la rueda del consumismo". Introdujo en la discusión una palabra con dos acompañantes: obsolescencia, obsolescencia programada, obsolescencia percibida. Explicó que los productos fabricados hoy están programados para que tengan una corta duración o para que no tengan una segunda vida útil. En cuanto a la obsolescencia percibida señaló que ya existe una cultura del consumo en la cual la persona es criticada si no cambia con frecuencia los objetos que usa; ejemplo de ello es el cambio irracional de aparatos telefónicos cada vez que sale un modelo nuevo aun estando en buen estado de funcionamiento el que ya posee.

Después de un breve receso hablamos de la huella humana en el planeta. Queríamos enseñar, demostrar el impacto que vamos dejando como humanidad en nuestro paso por el planeta Tierra. Para sorpresa de las maestras Renata explicó que la huella humana puede medirse: es el monto total de tierra productiva y agua que una población necesita para producir los recursos que consume y absorber los desechos que genera. Se mide en hectárea por persona por año.

¿Cómo se calcula entonces el nivel de autosuficiencia? Propusieron una fórmula: Capacidad ecológica – huella humana = nivel de autosuficiencia. En el caso de República Dominicana la huella ecológica es de 1.6, la capacidad ecológica de 0.8 y el déficit de 0.8, por lo que se deduce que el país necesita el doble del territorio que posee para absorber su consumo y desechos. Presentaron gráficas[55] que indican que "en el 1923 teníamos 77% de bosque mientras que en el 2003 había solamente un 33% de cobertura boscosa".

Al hablar de la crisis ocasionada por la basura las maestras se mostraron inquietas, mas bien, incómodas. No sabían que la situación era tan grave y ni habían caído en cuenta de lo mucho que ellas mismas contribuían. Renata añadió: "tenemos la responsabilidad de ser multiplicadoras para frenar y buscar soluciones a esta problemática empezando desde la escuela." Al final de la mañana vimos el video "Historia de las Cosas"[56] que presenta un recorrido de los productos que usamos en la cotidianidad, en el que se destaca que en ese proceso no sólo se devastan los recursos naturales, también destruyen a la humanidad. Es el caso de los trabajadores expuestos a sustancias de alto riesgo, que están sometidos a la explotación laboral: ejemplo de ello lo que sucede en la comunidad "Paraíso de Dios", en Haina, tercer lugar en el mundo con mayor contaminación de plomo.

La externalización de los costos del producto es otra de las consecuencias negativas de la fabricación: las comunidades pobres, los países del 3er Mundo cargan con los costos de la contaminación de las aguas, de los suelos, del empleo de tecnologías altamente contaminantes, del manejo inadecuado de residuos y desechos, del financiamiento de los servicios de salud de la población afectada por prácticas productivas y extractivas dañinas. Las empresas exigen y los gobiernos permiten la explotación de las reservas ecológicas, forestales, minerales sin asumir los gastos de reposición de los "recursos", ecosistemas

54 Ver "La tierra está enferma". Video: www.youtube.com/watch?v=dugcpczjh0

55 Ver anexo 4.6 "Huella humana en el Planeta

56 La Historia de las Cosas (video).http://www.youtube.com/watch?v=rz8F-ZPQPU

y comunidades. Como dice la canción:"Pancho tuvo que pagar lo que rompió Rafael".

Hubo eco en el almuerzo de lo tratado en la mañana. Dieron gracias por comer sano y en comunidad. Entre otros ecos, se notó el cuidado con que recogieron y separaron la basura, limpiaron el salón y lavaron los platos.

Después de un descanso comenzamos la sesión de la tarde con una simpática dinámica "El Bingo de la Basura"[57] que nos ayudó a vencer el sueño a la vez que nos enseñó un modo de conocer y clasificar la basura que podíamos emplear en la escuela.

Del "Bingo de la Basura" pasamos a discutir qué hacer con la basura. Hablamos de las "Tres R", propuesta que habíamos introducido la tarde anterior. Las "3R": Reducir, Reusar, Reciclar. Renata destacó que Reducir es el corazón de esa triada. Retomó la reflexión sobre el consumismo. Las maestras captaron el hilo de la discusión de inmediato. Una de ellas comentó de manera jocosa: "estamos comprando basura y más basura". Otra dijo: "los productos desechables hay que desecharlos de nuestra vida".

Como ejemplo a seguir, Fernando y Renata relataron la experiencia del proyecto Basura 0 en la comunidad Las Placetas, en el municipio de San José de las Matas, en la cuenca alta del Río Yaque del Norte, donde viven.

Presentaron artículos elaborados con material reciclado por las miembros de las organizaciones de Las Placetas. Mostraron carteras elaboradas de fundas plásticas, agendas de papel reciclado, portacelulares de hilo y anillos de latas, bultos de saco de arroz, entre otros.[58] La venta de esos productos aporta ingresos a las participantes y a las organizaciones.[59]

La exposición animó la discusión entre las maestras en torno a las posibilidades de desarrollar un proyecto de reciclaje en sus comunidades y escuelas. Dejamos a discreción de las maestras la decisión de cuando comenzar a trabajar con las 3R en sus escuelas y comunidades y se les hizo una invitación abierta a conocer el proyecto de Las Placetas.

A manera de conclusión vimos el video "La Casa Embotellada"[60], que narra la construcción de la casa de una familia pobre utilizando botellas plásticas, rellenas de arena, proyecto que cae como anillo al dedo en un mundo con millones de familias sin vivienda y en el que de 15 a 25% de los desechos recolectados son plásticos.

La Noche de la Premiación del Concurso de Cuentos.

Era noche de emociones y expectativas. Era la noche de la premiación del Concurso de Cuentos: "Maestras, Cuentos y Naturaleza", en el local de "Las 37 Por Las Tablas" y que contó con la colaboración de su directora María Ligia.(Para enterarse de lo que sucedió ver el Anexo 4.11.[61])

Tercer Día Escuela de Verano.

El viernes por la mañana la sorpresa fue nuestra. Un grupo de maestras, preparó la meditación de la mañana a partir de las reflexiones del día anterior. Sentadas en círculo escuchamos a Indiana leer con voz suave lo que escribió con sus compañeras. Nos llevó en un recorrido por nuestra isla. Estaba limpia, sin personas confinadas en áreas de miseria, sin basura que enfermara,

57 Ver fotos en anexo 4.8 "El Bingo de La Basura"

58 Ver fotos en anexo 4.9 "Proyecto Las Placitas"

59 Ver fotos en anexo 4.10 "Materiales de Proyecto Las Placitas"

60 "La Casa Embotellada" video www.youtube.com/watch?v=F-VWPH7XII

61 Ver anexo 4.11 "Concurso de Cuentos"

con escuelas ordenadas que contaban con espacios suficientes y niños y niñas divirtiéndose y aprendiendo. Así la soñaban, así la querían.

Compartimos el desayuno mientras comentábamos lo sucedido en la noche anterior en el acto de premiación de los cuentos. No se cansaban de contar lo de los cuentos.

En este tercer día de la Escuela de Verano tocaba compartir con las maestras parte de los resultados de la investigación que llevábamos a cabo sobre los textos escolares. El tema fue "la Huella Humana en el medio ambiente según los manuales escolares".

Catuxo preguntó: ¿tratan los textos escolares la situación actual del medio ambiente? Si lo discuten, ¿cómo lo hacen?

Las maestras dijeron:

Los textos, por lo menos los que conozco, no tratan el tema;

Si lo tratan, lo hacen de manera muy superficial; no van a la raíz;

Algunos textos presentan parte del problema pero no mencionan sus causas ni discuten las consecuencias;

Aunque toquen el tema, mucho menos presentan alternativas a esa situación.

A continuación Catuxo presentó un capítulo del texto de Santillana, serie Naturaleza, que trata el tema de la agricultura.[52]

Preguntó a las maestras qué palabras y sentires evoca el término Agricultura. La pregunta avivó la discusión. Hace referencia a la vida, dijo una maestra. A la alimentación, añadió otra. A las relaciones comunitarias. A la tenencia injusta de la tierra. Al tipo de producción que se saca de ella. A fiestas y tradiciones. Sí, a tradiciones que se están perdiendo. A cómo era la vida antes. A vivencias, recuerdos, nostalgias. A la injusta comercialización de los productos...

Al revisar el texto con las maestras pudimos constatar cuánto había quedado fuera y cuánto más faltaba por decir. Es poco lo que dicen los textos sobre la agricultura y la manera como los campesinos, los agricultores se relacionan con la tierra. Menos aún sobre la producción, cosecha y comercialización del producto. La vida en el campo, la comunidad agrícola, no se mencionan. Mucho menos toman en consideración las relaciones entre los agricultores para producir.

En estos textos, continúa Catuxo, no se examina a fondo el uso de venenos, de agroquímicos, fertilizantes, herbicidas y pesticidas y sus efectos, el daño que causan en la tierra, en la vida, en la comunidad humana. El texto parece más un manual de geología que de agricultura... Tampoco hablan de la cultura del campo, de su diversidad cultural. No discuten a fondo las consecuencias de las migraciones internas, de la concentración de la población en dos o tres centros urbanos.

Las maestras mostraban interés en todo lo relativo al análisis de los textos escolares. Se propusieron llevar a cabo ejercicios de lectura crítica de los manuales escolares con sus estudiantes, sobre todo con los de 3ro y 4to de Educación Básica. Las maestras concluyeron con el reclamo de que finalizada la investigación, ésta debía de presentarse con carácter de urgencia al Ministerio de Educación, dadas las deficiencias que contienen los textos escolares, situación que, a todas luces, parece que pasa desapercibida a las autoridades competentes.

52 Ver Capítulo 2 del Informe de Investigación "Desde Fuera de la Vida".

La segunda parte de la mañana la dedicamos a concluir el tema Maestra y Salud que iniciamos al comienzo del Taller.

Comenzó la discusión una maestra de la Vega, motivada por las reflexiones, días antes, sobre el tema de la salud. Expresó que le preocupaba la cotidianidad de las maestras de las escuelas públicas que no tienen la posibilidad de dedicar tiempo a su persona. Pasan el día trabajando en la escuela para poder subsistir: deben llevar 2 ó 3 tandas, preparar en la noche la jornada del día siguiente, y cumplir con "los deberes" de la casa. Esta reflexión motivó otras. "Debemos hacer de todo en la casa y en la escuela"- afirmó una de las maestras. Otra recordó que leyó un libro en el que se afirmaba que son más las maestras que los maestros porque el magisterio es la profesión que más se asemeja a la maternidad, por el sentido de protección y acompañamiento que conlleva.

"La maestra es la persona a quien más se le exige y menos se le da", señaló otra maestra. " Yo he pensado.- dijo una maestra de Constanza-, que las maestras somos las niñeras de la sociedad pues aunque no tenemos las condiciones necesarias para enseñar, tenemos a nuestra responsabilidad el cuidado de los hijos de la patria."

"Es un trabajo mal pagado, de los peores. Hay que ser niñera, enfermera, sicóloga, madre, maestra. La maestra tiene que asumir hasta tres tandas de trabajo para mantener a sus hijos e hijas, cuando una tanda es suficiente para agotar la energía sana de la maestra"- comentó una profesora de La Vega.

Ante esta realidad, retoma Natacha la discusión, valdría la pena hacer un perfil sobre la maestra en este país para saber quién es realmente esa mujer, conocer su situación y circunstancias y lo que necesitaría para desarrollar su función de manera sana y adecuada. Pero en este momento y en esta coyuntura vamos a ver con qué recursos contamos para ir cambiando el sentido de esta situación. Veamos cuáles son algunos de esos recursos.

Tenemos la posibilidad de organizar nuestro tiempo de manera más adecuada. Tenemos la responsabilidad y el deber de reivindicar nuestros derechos laborales de manera seria, firme y responsable con miras a mejorar nuestras condiciones de vida. Tenemos la posibilidad de establecer prioridades evitando crear tensiones de deudas a las que nos anima el consumismo. Preguntarnos qué podemos hacer para manejar los gastos, cuáles compras son innecesarias. Hay que entender que a veces llenarse de trabajo para satisfacer estilos de vida impuestos por la competencia social nos deja sin tiempo para disfrutar, amar, compartir con las personas queridas. Hay que planificar lo que es posible, sin prisas, con la mirada puesta en otros horizontes en los que podamos disfrutar lo que hacemos y vivir en armonía.

Algunas cosas específicas que nos ayudan a vivir de manera más sana son consumir alimentos más sanos, no necesariamente más caros; ¡cuidado con las harinas y los azucares especialmente refinados, los enlatados, los sazones y las salsas preparadas!; no por ello dejar de disfrutar con gusto de lo que comemos. En ese momento compartieron recetas de cocina; la pedagogía entraba por la cocina.

Natacha continuó con los consejos. Iniciar o terminar el día con unos momentos de meditación en silencio nos descansa, organiza y nos conecta con algo más allá de la rutina; nos recuerda el sentido del vivir. Dedicar tiempo a comer pausadamente, saboreando y compartiendo. Estar atentos al hablar: cuando se empieza a subir la voz

para decir algo es porque a la persona con la que estamos hablando la situamos lejana y distante. Las maestras y los maestros deben proteger su voz como a un tesoro; deben aprender a impostar su voz y a respirar en consecuencia. Pero sobre todo, hablar pausadamente, con claridad, con verdad, sin que falte la amabilidad.

Para concluir este momento ejecutamos algunos movimientos de Qi Gong con música suave de fondo. Invitamos a las maestras a moverse en el sentido del Tao, a armonizar su Soplo de Vida para continuar el camino, "suavizando sus asperezas, ordenando sus enredos, armonizando su resplandor", como dice el Tao Te Kin[63]

Después de compartir el almuerzo, de continuar relatando pormenores de la premiación y de socializar algunas recetas pasamos a la sesión de evaluación del taller en su conjunto. Ya teníamos las evaluaciones de cada una de las sesiones pero queríamos tener una idea del impacto de estos días, a nivel anímico, emocional, por lo que se pidió a las maestras que dijeran una sola palabra que expresara su sentir al concluir la Escuela de Verano.

- Aprendizaje
- Amor esencial
- Conciencia
- Transmisión de ideas
- Excelente
- Concreto
- Respetuoso
- Agradecida
- Nueva
- Despierta
- Desengañada
- Dispuestísima
- Creativa
- Lista para comenzar
- Al final entregamos un certificado de participación junto a un recuerdo elaborado en el Taller de Artesanía de ONE RESPE.

Varias de las maestras expresaron su agradecimiento al equipo que coordinó la Escuela de Verano: "Gracias por la invitación; hemos descubierto los valores de nuestro hacer"; "creamos conciencia sobre los textos escolares. Eso es muy importante para ser buenas maestras"; "seremos desde luego maestras más sanas, críticas y creativas".

63 Ver anexo 4.14 Referencia bibliográfica.

IMÁGENES DE SOCIEDAD Y NATURALEZA EN LOS TEXTOS ESCOLARES

QUINTO TALLER PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS

Introducción al Segundo Ciclo de Talleres.

Después de la Escuela de Verano diseñamos el Segundo Ciclo de Talleres del proyecto, no sin antes revisar el anterior y tomar en cuenta los resultados alcanzados hasta entonces, el perfil de las escuelas en las que trabajan las maestras, las observaciones en aula y las entrevistas a profundidad hechas a las maestras. Fue así que llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Dedicar el segundo periodo al tema de los recursos didácticos que estaban al alcance de las maestras. En vista de la situación de precariedad relativa en la que operan nuestras escuelas y la necesidad de capacitación del personal docente consideramos que más que centrarnos en los aspectos técnicos debíamos transmitir a las maestras conocimientos que les permitiera crear instrumentos didácticos que pudieran adaptar, mejorar con sus alumnos;

2. Continuaríamos desarrollando el proyecto de análisis de los textos escolares como parte de la estrategia didáctica dirigida a la formación de maestras/os. Esperamos que una vez comprendan cuál es el papel que juega el texto escolar actualmente en el quehacer educativo, y de profundizar en el examen de sus contenidos, la maestra concluya que sólo debe usarlo como material de referencia y no como texto o referencia única de autoridad y competencia. Comprenderá que es un error insistir en la memorización y en la "pesca de respuestas" y reconocerá las ventajas de leer el texto con los estudiantes de forma crítica, ampliarlo, corregirlo y confrontarlo con informaciones de otras fuentes, alimentando en los/as estudiantes una actitud de alerta que les convierte en sujetos del proceso educativo y les estimule el interés por la investigación;

3. Ampliar el uso de la imagen como recurso didáctico, apoyándose, y decodificando, sobre todo, las que incluyen los textos escolares. Ya en el 2007 concluimos un estudio sobre los textos escolares de ciencias sociales en el que constatamos que a pesar de la pobreza de las imágenes y la abundancia de estereotipos, el análisis de éstas, dejaban en evidencia los sesgos ideológicos y a la falta de valor científico de las mismas, constancia que animaba a reflexionar sobre su contenido, a examinar los clisés que generalizaba, los efectos de discriminación que introducían, sus implicaciones ideológicas y consecuencias.[64] La imagen ha jugado un papel importante en el quehacer educativo al punto que se considera otra forma de enseñanza. Es además un recurso posible, al alcance de las maestras. Nuestras escuelas públicas no disponen por lo regular de los recursos que proporcionan los avances tecnológicos. Sin embargo, pueden recurrir al uso de la imagen con intención didáctica, como han hecho tradicionalmente. Ya Comenius, en el 1600, resaltaba la importancia de la imagen en la educación, al iniciar la práctica de incorporar ilustraciones a los libros de texto escolar: "las imágenes son componentes básicos

64 ONE RESPE (2007) Ob. Cit.

de los materiales educativos, pero en las aulas sólo se atiende a números y palabras, y así se frena la imprescindible relación entre la escuela y su entorno."[65] En el caso de la fotografía, por ejemplo, que probablemente es el medio visual fijo más conocido, ésta forma parte de las costumbres y de la vida cotidiana de maestras y estudiantes y tiene, además, potencial y presencia para usarla en materiales didácticos y como parte de estrategias de aprendizaje que impacten e interesen al niño, a la niña;

4. Otros recursos didácticos, como la canción escolar, la música, el empleo del ritmo, que tratamos en talleres anteriores, las consideraríamos, esta vez con mucha más atención, como instrumentos didácticos motivadores y estimulantes en la Educación Básica (ver anexo breve sondeo de investigación sobre el tema de la música y las canciones);

5. Reconocimos que no habíamos prestado suficiente atención al juego, tema importante en el campo de la didáctica. Al respecto subraya Vallejo: "La didáctica lúdica es la que realmente está al alcance de niños y niñas y sobre todo es una estrategia pedagógica para trabajar la diversidad, así como para canalizar la energía infantil que mal tratada puede convertirse en violencia"[66].

6. Otro propósito de este nuevo ciclo sería seguir profundizando en el reciclaje como manera de estimular la creatividad y responsabilizarse por nuestro entorno.[67]

7. De manera muy especial trabajaremos el cuento como recurso didáctico que permita integrar los saberes y ampliar las posibilidades del conocimiento, estimulando el uso de la imaginación como herramienta básica de la actividad educativa, haciendo síntesis entre fantasía y realidad.

Pautamos el abordaje de estos temas en tres talleres: Texto e Imágenes Sobre Sociedad y Naturaleza en los Manuales Escolares; Tocar Jugando la Vida; y Cuento, Naturaleza y Escuela. En ese mismo orden celebramos en noviembre de 2012 el primero taller de ese segundo ciclo.

65 Fabián, María Magdalena. (1997). "Contenidos ajenos a la educación". El Correo, UNESCO, noviembre. Año 10, No 1.

66 Rivera, Javier. "Didáctica Lúdica". www.slideshare.net/jm77/didactica-ludica

67 Ver anexo 4.21 Manual de instrucción para elaborar diferentes objetos o materiales de deshechos.

TALLER TEXTOS E IMAGENES SOBRE SOCIEDAD Y NATURALEZA EN LOS MANUALES ESCOLARES. QUINTO TALLER

9:00 – 9:30 Inscripciones y refrigerio mañanero. ¡Qué sorpresa!, no sólo estaban allí las maestras que nos acompañaron en el primer ciclo, sino que cada escuela envió alguna maestra más. Al grupo se sumaron técnicos de la Regional de Educación: el grupo crecía, contábamos con 14 nuevos participantes motivados por los "rumores", por lo que se decía acerca de los talleres.

El salón estaba decorado con láminas de periódicos, retratos, páginas de revistas, anuncios, imágenes diversas, flores, bodegones, escenas campestres, paisajes variados, "naturaleza" y "naturalezas muertas", mujeres y hombres "del campo", mujeres y hombres ajenos al trabajo vestidos elegantemente, niñas y niños jugando, estudiando, escenas maternales, conmovedoras, ligeras, tristes, románticas, catastróficas, en fin, habían imágenes a tutiplén, por todos lados recortadas, traídas de aquí y de allá, sin ningún orden aparente.

Se oyó una música intensa, al principio, lejana. Apareció de improviso una mujer llegada de quien sabe dónde, de algún recodo del espacio sideral, de la Luna, o del mundo cautivador de la imaginación.

Se presentó como imagen sin pasado ni futuro, que vive el instante eterno de ahora, que llega del mundo de la fantasía, de los sueños, de la nada o de la poesía. "Amigas, amigos, terrícolas todos, soy sólo eso, una mujer de la luna, una imagen más, pero las imágenes, ¡ay, las imágenes!, díganme ustedes que viven de imágenes, ¿saben qué son las imágenes?"

Algunas dijeron que las imágenes son representaciones, aquello que vemos. "La imagen de la Virgen María, por ejemplo es una representación de ella", dijo una maestra. Alguien dice: "no, esa imagen es un símbolo", y así surgió un debate respecto a conceptos imágenes, representación, realidad y objetos.

"¿Qué fue primero"- pregunta la mujer que llegó de la Luna- " la imagen o el objeto? ¿La idea o la realidad?" Los y las participantes no se ponen de acuerdo, titubean, se sorprenden a sí mismos confundidos, mientras nuestra invitada extraterrestre responde: "se trata de una vieja discusión: Para Platón lo más importante era la imagen que venía de la idea, mientras su discípulo Aristóteles entendía que primero era el objeto. Lo importante es saber que hay opiniones diferentes sobre las mismas cosas. En esta búsqueda hay que valorar el papel de la pregunta, abrirse a la presencia de la incertidumbre, animar la posibilidad de descubrir. A mí, por ejemplo, las imágenes me saben a inspiración, a poesía. Dicen que una imagen muestra y da pie a la imaginación; a partir de esta surgen muchas otras imágenes de lo que hasta entonces no creíamos posible."

"Y recuerden, queridos terrícolas, la imagen habla de lo que está y de lo que no está, de lo que hay y de lo que falta, arroja luz y oculta realidades: la imagen nos invita a hacer un viaje. Así pues demos un viaje por las imágenes, todas nos vamos a pasear al ritmo de la música por este salón lleno de imágenes. Cada persona va a seleccionar una imagen, la que más le impresione en su recorrido, la que le llame, la que evoque al-

gún sentimiento, de cualquier tipo. Después de elegir la imagen obsérvela en silencio, descubra lo que le provoca." La mujer de la Luna se despidió, diciendo: "Tenemos derecho a la imaginación, a imaginar un mundo mejor; siempre lo mejor. Gracias por mostrar su imagen"- y desapareció.

Las maestras caminaron en círculo, en torno a las imágenes dispuestas en el salón. Las observan, conforme eligen una se van sentando, forman un círculo, mantienen un solemne silencio. Una a una se pone de pie, dicen su nombre, el de su centro educativo y lugar de procedencia, muestran la imagen seleccionada y explican por qué la escogieron.

Todas/os tenían un argumento, una razón, una fantasía que compartir, y de forma parecida, todas contaban una historia, expresaban un sentir, quienes con alegría, quienes con dolor.

Un corto receso y de inmediato Gabina inició la sesión sobre las imágenes en los libros escolares donde, además de imágenes e ilustraciones hay letras, tema, textos y pretextos.

Formó 6 grupos. Los grupos 1 y 4 trabajaron el tema de "Seres vivos y comunidad"; los grupos 2 y 5 trabajaron el tema de "La célula y sus funciones"; y los grupos 3 y 6 trabajaron el del "Big Bang".

A cada grupo se le dio copia de los temas, según aparecen en los textos escolares. Además, se les entregó un cuestionario que debían responder. Cada grupo debía escoger las imágenes que mejor ilustraban el tema, las que preferían y explicar por qué. Tenían dos horas para trabajar y luego compartiríamos en plenaria.

Antes de dividirse en grupo, Catuxo, ambientó el ejercicio diciendo: "Al parecer, el sistema educativo da poca importancia a estos temas. Les invito a reflexionar sobre ellos para ver si podemos hacerlo llegar a los alumnos de forma que sean más cercanos a la realidad."

A las 11:15, regresaron los grupos a la rancheta. Esta vez el profesor Ramón, había llevado una canción para analizar: "Dicen que los monos"[68] y dirigida por él mismo, puso a las maestras a cantar y a bailar.

Comienza la plenaria.

Toca exponer a los grupos 3 y 6, sobre el Big Bang[69]. El expositor dice que no pudieron llegar a un consenso por lo que leerá las diferentes opiniones emitidas.

La primera pregunta ¿Has tratado alguna vez el tema del origen del universo con tus estudiantes? De 20 profesores de Educación Básica, sólo 3 dijeron haber tratado el tema en clases alguna vez. Las maestras añadieron algunos comentarios a lo que informó el relator. Expresaron que las maestras estaban "un poco perdidas con el tema", "que le creaba confusión". Reconocieron que: "Al tratar la teoría del Big Bang y la existencia del universo existe confusión respecto de la teoría sobre el origen de la vida". Las maestras dicen que en vez de tratar lo que dicen los textos prefieren presentar lo que dice "la teoría de la Biblia".

Explicó que existe una contradicción entre la teoría del Big Bang y la teoría de la Creación. Señaló el vocero del grupo que muchas maestras no se identifican con la teoría del Big Bang y que su creencia es que Dios fue el creador, pero que a pesar de eso, reconocen que puede ser importante que los niños conozcan lo de la Gran Explosión. Pero, en el fondo, el problema es

68 Ver anexo 5.4 Letra de la Canción "Dicen Que Los Monos"

69 Ver anexo 5.5.3 Guía de Preguntas Grupo Origen del Universo

que no saben cómo manejar estos temas. Por eso fue difícil ponerse de acuerdo en el grupo.

Otras profesoras coincidieron en que hace falta trabajar la teoría del Big Bang con los estudiantes y dar una mejor explicación de la misma.

Contrario a lo que sucede con el Big Bang, dijo otra maestra, la teoría de la creación, desde el cristianismo, esa si está bien trabajada y bien explicada en la Biblia: "¿ustedes creen que para los niños y las niñas es fácil comprender las teorías científicas de la Creación?" Otra maestra dice que debemos conocer y trabajar mejor los conceptos de evolución y creación. Las maestras sienten la "necesidad de saber".

Una de las maestras dijo: "Los estudiantes muestran interés cuando he tratado el tema en clases y deberían saber más, pero no es mucho lo que les he podido explicar, el texto me ayuda poco."

"Las maestras estamos poco familiarizadas con este tema. En los textos no hay una información clara sobre el mismo"- expresó una maestra con preocupación- "El trabajo de los maestros debe ser científico y no debe estar basado en la fe, pero para ello las maestras deben de tener acceso a otras fuentes, para poder explicar la teoría del Big Bang y otras que deben existir".

Al final debían escoger una imagen sobre el tema tratado. Seleccionaron una imagen que según ellos, era la más educativa porque reflejaba la explosión en sí, las ondas y la expansión. No hubo crítica ni comentarios sobre las imágenes interpretadas.

Catuxo intervino para comentar algunos de los asuntos planteados. Hizo hincapié en la manera como discutieron el tema del Big Bang. Explicó que para los niños de 5 a 10 años más que el tema del Universo, lo que les interesa es el tema de los Orígenes – del universo, de la isla, de las estrellas, de los animales, de ellos y ellas, de su familia, en fin, es decir, de partida... Y más que sus dimensiones científicas les atrae la explicación mítica, la gran aventura del surgimiento/creación según lo proponen distintos pueblos. Les interesa conocer las distintas versiones, mitos, leyendas sobre la aparición del mundo, la de los tainos, las de los africanos, las de los pueblos indígenas en las Américas, para entonces llegar a la de los pueblos europeos y los del norte de África. Hay que estimular la creatividad, el sentido del misterio de los niños y las niñas. Es muy importante el hecho de cómo se usa el tema para potenciar la imaginación del estudiante, la posibilidad de indagar, de buscar información para entender... para dar la oportunidad de reconocer que hay cosas que no conocemos y que ante ellas podemos tomar dos caminos, perder el interés o abrirnos a las interrogantes que nos plantean, a la invitación de buscar, de conocer, de investigar.

Catuxo expone el planteamiento del texto de Ciencias Naturales de 4° que trata de la teoría del Big Bang sin traducirlo al español, 'la gran explosión', lo que quizás permitiría que se entendiera mejor. Leyó lo que decía el texto: " (fue) una gran explosión que se dio en muy poco tiempo, en menos de un segundo y que aún sigue expandiéndose y enfriando materia. Esto dio origen a los planetas y estrellas que existen hoy en día". No se explica a los niños qué fue lo que explotó, si preguntan se responde que fue el mundo, pero éste no existía. El detalle del tiempo también es importante, pero confuso, ya que ocurrió en menos de un segundo, pero todavía continúa en expansión.

Tampoco se le explica cómo o hacia dónde se expande. Los niños difícilmente pueden entender qué es el Big Bang a partir del

texto escolar. Y añade que incluso los adultos tienen dificultad para entenderlo. Nos sentimos presos de una teoría científica mal resumida, pobremente planteada en los textos escolares. En las escuelas se discute el tema y el día del examen los niños simplemente responden que el Big Bang fue una explosión...y con esa respuesta obtiene "puntos", los dichosos puntos que son el fin del manejo escolar. Un texto así difícilmente estimula el interés de los estudiantes y de los maestros, ya que éstos no tienen de qué agarrarse, se necesitan otros recursos. Lo más importante es que los/as estudiantes se abran al misterio, a la investigación, al deseo de querer saber... que crean o no la teoría o que piensen si es o no cierta, es secundario.

Uno de los participantes, Ramón, plantea que los maestros deben tener un cierto empoderamiento sobre el tema que van a enseñar; dominarlo. Considera que a veces los maestros carecen de la formación necesaria para tratar estos temas y las escuelas carecen de recursos, es el caso de bibliotecas adecuadas, actualizadas, para hacerlo. En cuanto a la teoría de la creación del mundo, considera que con frecuencia sólo se leen el primer capítulo del Génesis sin profundizar en éste, sin mencionar que existen en la humanidad otros muchos e importantes Mitos de Creación y de Origen del Mundo y de la vida.

Catuxo hace referencia al planteamiento que ha surgido sobre el conflicto entre religión y ciencia, aspecto del tema que el texto no tiene en cuenta, y que bien tratado podría ayudar a ampliar la mente de los estudiantes. Hay que dejar las puertas abiertas a la imaginación, a la capacidad de invención y los textos no estimulan la imaginación del estudiante. Un niño no necesita saber todos los detalles del Big Bang, sino saber que existen interrogantes sobre la creación del universo; que esta no es la única versión existente; en esta isla los pueblos tainos y los pueblos africanos tenían sus Mitos de Creación.

Concluidos, por el momento, los comentarios sobre este tema, pasamos al informe de los grupos 1 y 4 sobre el tema: Seres vivos y comunidad. Estos grupos se limitaron a contestar el cuestionario[70] y al contestarlo usaron exclusivamente y de manera casi textual y acrítica las respuestas encontradas – es decir, que pescaron- en el texto escolar que debieron analizar.

El único comentario fue el siguiente: "al exponer estos temas en clase nuestra referencia son los textos escolares, y de ellos y de lo que ya sabemos, explicamos a los niños y les hacemos cuestionarios para obligarlos a leer. Una se queda estancada en lo mismo." Otra maestra dijo: "Las maestras debemos comprender mejor estos temas, hacerlos nuestro, buscar referencias, eso lo sabemos, pero el tiempo es poco y las bibliotecas y los recursos son menos. Si domináramos mejor el material, podríamos hasta dramatizar la situación, ser actores y actrices, para poder motivar los estudiantes y trasmitirles así el conocimiento".

Catuxo interviene y pregunta ¿no hay otra forma de trabajar que no sea con un cuestionario y las respuestas que están en los textos? ¿Qué piensan ustedes sobre el tema? A lo que las maestras comentaron:

"Yo opino, -comenzó diciendo una maestra-, que cada uno se relaciona con algunos animales y con otros no". Otro participante dijo que a pesar de tener cada uno su espacio sí se interrelacionan entre ellos.

A raíz de esta intervención, otros participantes también hicieron sus comentarios y realmente se crea una interesante discusión

70 Ver Anexo 5.5.1 Guía de Preguntas Trabajo de Grupo: Seres vivos y comunidad

que revela las carencias sobre el tema:

- Aunque nos relacionamos con plantas y animales, sí que existen unos límites.

- En cuanto a la relación de competencia, en la naturaleza hay competencia por el espacio, por la supervivencia. La competencia en la naturaleza consiste en que uno se tiene que comer a otro para sobrevivir en la naturaleza, esto puede crear conflictos ya que puede tener continuidad en el ser humano. Existe mucha competencia entre los seres humanos porque no nos importa el otro, mientras nosotros mismos vayamos a mejor, y las consecuencias de esto deben ser tratadas.

- Los animales actúan por instinto, actúan sin pensar para conseguir sus necesidades, nosotros no, nosotros lo hacemos pensando.

- Los animales actúan en cooperación para su especie, hay muchos ejemplos de ello. El instinto no ha sido suficientemente estudiado ni comprendido. Una cosa es la competencia en sentido positivo, 'soy competente', y otra cosa es la competitividad, en la que uno se lleva por delante a los demás, cueste lo que cueste, lo que da lugar al capitalismo. Los animales no compiten como los hombres, ellos matan para comer, nosotros maltratamos a otros sin motivo justificado, sólo por disfrute.

- Cuando se explica el ecosistema nos olvidamos de situar al ser humano en la interrelación existente en el ecosistema. No se plantea en los textos, no lo plantea el profesor, es como si el ser humano no formara parte de la naturaleza.

Catuxo interviene diciendo: "El niño y la niña se ven como una cosa aparte de la naturaleza. Además, no hay una explicación clara de cómo se establecen los límites de los ecosistemas. Los textos tampoco hablan de la historia de los ecosistemas: muchas veces parece que sólo se trata de quién se come a quién, como si sólo fuera una cadena alimentaria que se convierte en una cadena de violencia".

De inmediato se pasó a la exposición de los grupos, el 2 y el 5, que trabajaron el tema de la célula.

Ambos grupos leen y responden, a partir del texto escolar, a las preguntas que se les entregó[71]. A pesar de que lo critican, éste sigue siendo su única referencia "válida".

Catuxo retomó el tema y analizó el texto. El libro explica las características de la célula, insistiendo en que son pequeñas, y también hace hincapié en su estructura, pero no explica su dinámica, cómo crea o transforma la vida, cómo se coordinan las células ente ellas, cómo crean vida, por qué son importantes.

Los comentarios de las maestras se van por los lados de los textos más que por los del tema propuesto, el de la célula:

Entendemos la crítica a los libros de texto, pero no sabemos qué hacer sin ellos. Es sólo después que hacemos la crítica que se nos pueden ir ocurriendo otras formas de abordaje.

Cuando las directoras o las técnicas revisan la planificación, no nos hacen ninguna sugerencia al respecto (dice una de las maestras recién integradas).

En este nuevo año, dice Indiana, yo he integrado muchas cosas nuevas. Estoy presentando algunos temas de forma más

71 Ver Anexo 5.52 Guía de preguntas Trabajo en grupo Las Células

creativa y teniendo el texto como material de referencia.

Esto es así, dice Altagracia, pero con algunos temas más que con otros, nos falta mucho por aprender.

Catuxo dice que el cambio de actitud facilita un nuevo enfoque didáctico y prosigue diciendo que en los textos se insiste en perfilar las estructuras pero no dice nada del funcionamiento. En los textos no hay una propuesta de dinámica, de funcionamiento, y así el niño no puede entender cómo la vida puede venir a través de la célula si ésta se presenta sin movimiento.

En cuanto a las imágenes, estos grupos escogieron dos, la 1 y la 3. De nuevo dan pocas explicaciones. Le dan poca importancia a imagen seleccionada de una niña mirando por el microscopio. Nadie repara en su fenotipo –rubia, tez clara, pelo lacio, y además:"bien comida y bien vestida"; tampoco se hace la referencia a que muchos de nuestros niños no han visto un microscopio en sus escuelas. La otra es la imagen del panal de abejas, cuyas celdillas el texto asemeja equivocadamente a las estructuras de las células. Seguimos reduciendo el todo a sus partes. Pensamos más en la estructura que en la interrelación. Concluyó diciendo: Los textos cuentan que la célula es de vital importancia, pero ésta desaparece después del primer capítulo.

Pausamos para comer, cantar y jugar un poco, de manera informal a iniciativa de las maestras. Cantamos y analizamos "al pasar la barca".

En el ánimo de integrar los temas del momento anterior y reflexionar sobre sus implicaciones didácticas, nos reunimos esta vez en plenaria con Natacha a repasar lo ya discutido en la mañana, desde la perspectiva práctica de la enseñanza.

IMAGENES.

Con relación a las imágenes, Natacha comentó que, sean buenas o limitadas, las imágenes son siempre un recurso didáctico, para analizarlas con el estudiante y entender qué persiguen, para completarlas, mejorarlas, para crear imágenes. Señaló que en la mañana las maestras dieron poca importancia a las imágenes.

TEORIA Y REVELACION.

Seguimos con la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre teoría y revelación? A lo que las maestras contestaron:

- "Mucha"- dijo una profesora-"porque las teorías son ciertas y las revelaciones no.
- La teoría no siempre se comprueban, pero la revelación viene de Dios, así que es más importante.
- Desde el punto de vista de las ciencias, la teoría puede ser cierta o no, pero para ser científica debe estar avalada por datos y experimentos científicos.

Comentó Natacha: La revelación no necesita demostración alguna, pues aceptarla es un acto de fe. Si hablamos del principio del universo, podemos ver que hay diferentes teorías y que éstas a su vez cambian con el tiempo. Una de las últimas es la del Big Bang, pero es sólo una teoría que habla de que el universo pudo haberse originado a partir de una explosión, habla de posibilidades.

La Biblia es un libro "revelado", por lo que no podemos comparar una teoría científica con una revelación.

Cada filosofía, cada cultura tiene una idea, un relato, una intención sobre la cosmo-génesis o nacimiento del cosmos. También la ciencia hace intentos por descubrir cómo se originó el mundo.[72] El objetivo de la enseñanza no es que los niños y las niñas opten o crean o que repitan una explicación que no entienden. Lo importante es que se interesen, que busquen, que acepten la multiplicidad de explicaciones como búsquedas válidas que intentan conocer más, y sobre todo que puedan distinguir una teoría científica de una revelación, de una intuición, de una evidencia, eso les ayudará a hacer nuevas síntesis.

Las maestras, los maestros debemos examinar también qué pensamos sobre estas cosas, preparar el tema de manera consciente a lo que quisiera enseñar. Comenzar preguntando a los estudiantes que cómo creen, imaginan, que surgió el universo. ¿Qué han oído sobre eso? ¿Cómo piensan que surgió la vida en el planeta? Biológicamente, ¿cómo surge el ser humano? Llevar a cabo pequeñas investigaciones, preguntar incluso ¿cómo se formó mi comunidad?

Lo importante es hablar de los procesos de conformación (de la sociedad y la naturaleza) de manera integral con sus historias convergentes. Junto a la Biblia, son cinco las principales cosmogonías del oriente antiguo: la acadia, la egipcia, la persa, la china y la india. La mitología taína, según Robin Lamarche, se expresa con círculos concéntricos[73]. Lo cierto es que el ser humano busca respuestas satisfactorias al misterio de su origen y esa es la clave didáctica, el estudiante y la maestra deben sentirse exploradores con deseos de entender y aportar.

72 Martínez Ezcurdia, Juan Ruiz (2007). El infinito en la palma de la mano. Ediciones Urano. España.

73 Ver anexo 5.3. "Mitología de la Cultura taína sobre el origen del mundo".

RELACIONES ENTRE SERES VIVOS.

El tema de las relaciones entre los seres vivos fue un tema que se trató de forma mecánica, reduccionista, dejando fuera todos los matices que pudieron dar claves de supervivencia. ¡Fue una discusión confusa! ¡Cuánto ayudaría a un niño entender qué es el instinto y cómo canalizarlo, así como sus coincidencias y diferencias con los animales! En la sociedad todos tenemos "un lugar", pero los procesos son complejos y simultáneos. Estamos integrados a pesar de los esfuerzos por asegurar "lugares" y somos interdependientes. Quizás los niños y las niñas fueran menos prepotentes y egoístas si se hiciera el énfasis en esta interdependencia más que en la competencia.

CELULA.

No podemos explicar la célula como si no existiera la física cuántica; no se trata de agregarle dos o tres corpúsculos más al anterior dibujo de la célula, tipo "huevo frito", hay que descubrir la maravilla de la vida en ese microsistema. Debemos atrevernos a conversar sobre el genoma y tenemos que transmitir asombro y curiosidad, que nadie hable de los que su mente no entienda y su corazón no sienta.

En nuestra escuela donde no hay microscopios, sólo la maestra, su disposición, su enfoque, y sus conocimientos, constituyen el instrumento por excelencia de una nueva didáctica.... A lo que una profesora comenta, que en la universidad nunca le dieron una visión clara de la didáctica. Otras corroboraron diciendo que querían aprender más, que sólo así podrían ayudar de verdad a los estudiantes.

Natacha concluyó diciendo, sigan lo que plantea la filosofía oriental cuando dice que hay dos cosas importantes para lograr lo

que se quiere: caminar y seguir andando.

A las 3:30 las maestras recibieron un cuestionario detallado para evaluar la actividad.[74] En plenaria manifestaron inquietud y pidieron referencias bibliográficas para seguir estudiando.

Planificamos un encuentro festivo para diciembre; las nuevas integrantes del grupo estaban muy animadas.

74 Ver anexo 5.9 "Cuestionario de evaluación"

SEXTO TALLER. JUGANDO, BAILANDO, CANTANDO, TOCANDO LA VIDA

PROGRAMA CAPACITACION MAESTRAS PROYECTO PEDAGOGIA DE LA TIERRA

Tun tun kan, tun tun tun, kan kan tun, kan.

Fellé, uno de los grandes percusionistas contemporáneos de Santiago, llamaba a tambor anunciando el inicio del taller. Acudimos en grupos. Era una mañana de abril en plena primavera. Las flores traídas de la loma adornaban la rancheta. Cada uno de los y las 64 participantes reunidas ese día llevaba en el pecho, colgada de un hilo rojo de lana, una cajita de fósforos, llenas de arroz, que hacían de maracas y de distintivo de identificación; nombre y ritmo iban con ellos/as.

Natacha dio la bienvenida. Señaló que aquel era un gran momento. Muchas veces en la escuela se discrimina la música y el ritmo. Se tiene como un elemento que ameniza la ocasión, adorno, relleno que no goza del prestigio de otras materias, de otros saberes. Sufre la misma condición que la poesía.

Pero, como se sabe desde siempre, el baile, la música, el ritmo son elementos sagrados. Instrumentos de alabanza de un Cosmos que es ritmo, movimiento, que es vida. Que es alabanza: alaba al amor y a la alegría. La tierra es muchas veces discriminada, tenida por menos. Se hace referencia a "lo bajo", "estás por el suelo", "pata por el suelo" sin entender que el cielo se hace vida en el suelo. Allí en el suelo se conjugan los ritmos de la vida. Y nos invitan a descubrirlos, a sentirlos, a movernos, a celebrar el milagro de la semilla que germina en la tierra.

Debemos apreciar los tambores y enseñarles a nuestros/as estudiantes a apreciarlos - dijo Natacha- pues éstos convocan al pueblo, convocan a los dioses, son vínculo, mediación, medio de comunicación entre cielo y tierra. Estos tambores son música de tierra adentro y de cuerpo adentro... y terminó motivando el día leyendo el primer párrafo del segundo capítulo de "Desde Fuera de la Vida" titulado "Polvo eres...¡POLVO ERES.... SUELO, TiERRA Y TEXTOS ESCOLARES

"EL SUELO"

Entre la roca y el cielo está la tierra, el suelo, el humus, la franja, el espacio de vida que garantiza la continuidad de la vida.

Hablemos pues de tierra, de la Tierra, del suelo y de la tierra en los textos escolares. Comencemos por el Génesis, el relato bíblico de la Creación que, aunque no es un texto escolar, ni materia de éstos, nos sirve de contraste con lo que dicen los mismos.

Una de las versiones del texto de la Creación reza como sigue: "Entonces el Señor Dios modeló al hombre de arcilla del suelo, sopló en su nariz aliento de vida, y el hombre se convirtió en ser vivo"[75] y señala un poco más adelante: "Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre".[76] El hombre es formado del barro, hecho, creado del polvo. El Señor Dios lo modela así como lo hace con las fieras, los pájaros... con los otros seres. En el Génesis, todas las especies, toda la vida, tienen un origen común, están hechos de

75 Ediciones Cristiandad. 1975. La Biblia. Traducción de los idiomas originales exigidas por los profetas. Antiguo Testamento y Nuevo Testamento. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid. P.22. cap.2 vers. 7, p.22

76 Ibid, cap2, vers19, p.22.

la misma materia, del mismo modo, con la misma intención. Hombre-tierra-Dios, vida-tierra-hombre, forman una unidad fundamental. "El vínculo vital que desde la creación liga al hombre con la tierra se expresa de modo especialmente concluyente en el empleo, en la narración, de dos palabras hebreas: adam y adamá (hombre y tierra)".77

La física moderna también nos dice que somos polvo. La teoría del Big Bang sobre el origen del universo nos indica que: "No venimos 'de arriba ni de afuera' si no 'de adentro y de abajo'. Nacimos todos con el Big Bang. Somos "polvo de estrellas- literalmente, sin metáfora- formado en la explosión de las supernovas".[78] ¿Le habrán dicho alguna vez a los/as estudiantes que son "polvo de estrellas"?

En el Génesis la tierra es sagrada: es vínculo y referencia de la alianza entre Yavé y su pueblo. En el relato bíblico de la Creación "el Señor tomó al hombre y lo colocó en el Parque del Edén para que lo guardara y lo cultivara". La humanidad está llamada a custodiar y a cultivar, a cuidar y a transformar el suelo, la tierra, la Creación de la que es parte. Cuidado, acogida, amparo: somos responsables de aquello que nos ha sido encargado.

La relación con la tierra, con el suelo, es uno de los ejes fundamentales de la vida. Dicen de Barros y Caravias: "La tierra, para el pueblo de Dios, es un don de la promesa de Yavé. El pueblo no puede relacionarse con Dios, si no cumple con su responsabilidad de cuidar la tierra como don de Dios para vivir y crecer en ella; y no puede usar la tierra de cualquier modo: tiene que recordar siempre que ella es un medio para relacionarse con Dios. La tierra es tierra de alianza. Su posesión está condicionada a la alianza".[79]

Años atrás, en el ritual católico del Miércoles de Ceniza, empleaban la fórmula: "Polvo eres y en polvo te convertirás", que ligaba la tierra a la Rueda de la Vida, al origen y al final de los seres humanos, al nacimiento, a la muerte y a la resurrección. Vida que nace, crece, envejece, muere y resucita renovando el ciclo, siempre vinculado a la tierra. Eres polvo, creación, tierra animada. Hijos e hijas de la Tierra. Si se rompe el vínculo, se quiebra la vida y, con ella, la promesa de la Alianza, la Tierra Prometida.

Somos polvo, polvo estelar del que surge y en el que se arraiga la vida; punto de partida común ajeno a todo dualismo. Hombre, mujer, árboles, peces, animales, rocas, agua: todos/as remontan a un mismo origen, fundamento de la solidaridad con toda la vida.[80]" Fin de la cita.

María Teresa presentó a nuestro invitado especial Fellé Vega[81], artista santiaguero, percusionista, maestro de ritmos, artífice de música, diseñador, artesano y creador de instrumentos musicales, quien venía ese día a "hacer música con las maestras y los maestros".

Fellé deseaba estimular a las maestras a entrar en contacto con la música que todos/

77 De Barros Marcelo y Caravias José Luis 1988. Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid. P.153.

78 Comisión Teológica Internacional (CAWOT) "Continuaremos destruyendo el planeta hasta que no nos quedemos sin recursos naturales". Fr. Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editorial Amigo del Hogar. Santo Domingo. P.67.

79 De Barros y Caravias. Op.Cit., pp.175-6.

80 Boff, a propósito de la reflexión sobre la evolución ecológica del cosmos comenta: "Especialmente la biología molecular aportó una contribución fantástica demostrando la universalidad del código genético; todos los seres vivos, desde la bacteria más primitiva, pasando por los dinosaurios, por los primates, y llegando hasta el homo sapiens/demens de hoy, emplean el mismo lenguaje genético, formado fundamentalmente por cuatro letras básicas: la A (adenina), la C (citosina), la G (guanina) y la T (timina), para producirse y reproducirse". Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Editorial Trotta S.A. Madrid, España. P.84.

81 Ver anexo 6.2 Biografía de Fellé Vega.

as llevan dentro:"Si la descubrimos –dijo- si aprendemos a encontrarla y a expresarla, podríamos contribuir a hacer de la escuela una fiesta en la que el saber tuviera ritmo y alegría".

Fellé es uno de esos maestros que todo él se convierte en un recurso didáctico. Al actuar deja en evidencia un marcado interés por comunicarse, presente en el modo como resume su experiencia con sencillez y humildad, en la expresión de su creatividad, en el ritmo que tienen sus gestos, sus palabras, y en esa capacidad de traducir un contenido profundo en propuestas claras y actividades sencillas y posibles.

Fellé se mostró contento, agradecido, un poco abrumado por la introducción. Mientras comenzaba a hablar sobre música y ritmo, sacaba de un saco de tela colocado en medio del salón, instrumentos musicales, mucho de los cuales había creado.

Fellé agradeció la oportunidad de participar en el taller. Señaló que consideraba que las maestras y los maestros son personas que tienen en sus manos la gran responsabilidad de formar y forjar mentes. Destacó que hoy en día son numerosos los medios y la tecnología para comunicarse pero, no obstante, los jóvenes y las personas en sentido general ya no se comunican cara a cara. Considera necesario apoyar a los/as jóvenes que se atreven a defender sus opciones personales, a seguir lo que les dicta el corazón más que a lo que les propone la moda. Insisto, dijo, en la necesidad de enseñar con claridad, dejando atrás la repetición y los viejos esquemas. Hay que enseñar a los jóvenes a ser más sinceros, sobre todo con ellos mismos. El maestro – continuó Fellé- debe amar la libertad, si no, no puede apreciar el arte. Sólo así puede enseñar a los niños y a las niñas a vivir en libertad.

Insistió Fellé en la importancia de la comunicación y en la necesidad de acercarse y reunirse con otras personas para expresar sentimientos, ideas; lo que nos une puede resultar significativo: por eso celebro estar aquí hoy "haciendo la música del día" con ustedes- concluyó Fellé.

Resaltó la importancia de la naturaleza en el proceso de hacer música. Dio como ejemplo el cuerpo que es un instrumento musical, que emite diversos sonidos y produce distintos ritmos. Cuando está en armonía hasta el silencio participa del concierto. La voz, por ejemplo, me recuerda el canto de la naturaleza en tiempo de cosecha. Las manos y los pies son ritmo y movimiento.

Para dar muestra de ello pidió la colaboración de una de las participantes y la utilizó como instrumento musical "sacando" distintos sonidos de la espalda, los muslos, la cabeza, la cadera y convirtiéndolos en música. Para completar la demostración introdujo un aparato de grabar y mezclar sonidos.

El resultado fue, en verdad, sorprendente. Fellé aprovechó el momento para ilustrar las virtudes del buen uso de la tecnología en procesos de creación musical.

Agregó que esto era diferente al uso banal que se da con frecuencia a la tecnología, destacando la iniciativa y la creatividad.

Mientras hablaba de la creatividad, de la música nos fue mostrando diferentes instrumentos musicales, creados o recolectados por él. Llamó la atención uno que elaboró con semillas de samo. Sucedió por igual con un instrumento que trajo de Camerún, un berimbao, hecho con un arco de caza, y la adaptación que hizo de este utilizando una lata. Mostró el "Tatá", un pequeño instrumento creado por él con tapas de refrescos, de metal, recicladas. Y a todo esto, no dejó de sorprender la colección de pitos y cas-

cabeles, la "Garagarita" hecha de alambres y tapitas, una pequeña arpa de boca y los instrumentos elaborados con caparazones de tortuga, urinales (un "pato"). Según los fue mostrando, los hizo sonar. Pidió ayuda a varias maestras para combinar el "tatá" y el "berinbao", logró una música que evocaba a la naturaleza, al paso del viento en los árboles, el correr del agua. También presentó un "Bumbaquini", un instrumento de madera diseñado y patentado por él[82] ojo); hasta ahora, el único instrumento musical dominicano registrado comercialmente en el país, bajo el nombre de marca "Tokiti" .

Vimos también el "tambiro", hecho fundamentalmente de un tanque de gas de nevera con agujeros. Destacó Felle como la curiosidad puede ayudar a descubrir sonidos en cualquier cosa: un vaso con agua o sin ella, una caja de jugo con piedras, botellas plásticas con semillas, con metales etc.

Cuando terminó de hablar lo inundaron con preguntas. No hubo receso. Las maestras, los maestros, querían más información, aprender a elaborar instrumentos, cómo conseguir y preparar los materiales a emplear, cómo usarlos. Benedetta intervino e informó que habíamos elaborado un manual con instrucciones para elaborar muchos de estos instrumentos e inventar otros, sobre todo usando material reciclado o de bajo costo.

En la segunda sesión del taller, Fellé comentó acerca de la importancia de descubrir al artista que está detrás de la canción, de un cuadro, de un baile, de una escultura, así como el o la artista en nosotros/as. Tierra adentro, alma adentro, es como se da sentido a la obra. Pero el sentir no es suficiente. También es necesario entender el arte como perseverancia, pensando en el aporte que esta virtud puede hacer a nuestros/as estudiantes: ¿sabes si algo te gusta? Lo que te gusta, te gusta si tu motivación persevera. En este país hay que enseñar a los estudiantes a insistir en lo que quieren, sobre todo si quieren ser artistas.

Motivó a los/as participantes a crear una banda escolar con instrumentos creados por los propios estudiantes, con materiales reciclados.

Los/as participantes no cejaron en su empeño, insistieron en preguntar cómo era posible encontrar el ritmo y hacer música con estos instrumentos sin saber de música. A lo que Fellé comenta: "todos sabemos de música, todos sentimos la música, y más que todo, los niños y las niñas. Para el maestro la clave es estudiar, investigar, sensibilizarse y despertar. Y así, encontrarás la posibilidad de tocar. Es importante incluir a personas que sepan música en el personal docente. Hay que revisar el currículo de los cursos de pedagogía en el país. Insistir en que se entienda el arte de manera integral, vinculado al programa de enseñanza en su conjunto. Es importante que las maestras reciban en su formación al menos una introducción a la educación musical, de otra manera la comunicación con los niños y las niñas no será completa. Hay que animarse a crear bandas musicales en las escuelas. Recuerden - insistió Fellé- que el arte ayuda a mantener el deseo de participar y motiva a emprender actividades diferentes. Es necesario aprovechar los talentos y dar oportunidades para que las niñas y los niños sean quienes exploren y toquen los instrumentos musicales que a veces los maestros no sabe utilizar. Por último, dijo que los programas online, por internet, pueden ser una herramienta de gran utilidad y desempeño para aprender, entender y compartir conocimientos musicales.

Comencé tocando yo, dijo, terminamos

82 Ver fotos anexo: 6.3 Bombaluni con Felé Vega

tocando todos. Formamos una orquesta utilizando botellas plásticas, unas llenas de habichuela, otras de piedra, otras de arena, maíz, arroz. Disfrutamos sorprendidas de lo mucho que se puede hacer con tan poco y de lo entretenido que había sido aquel momento. Faltaba una observación, un último consejo de Fellé: ¡repítanlo en el aula: quedará mejor que ahora!"

Gabina agradeció la participación de Fellé y se pasó a la evaluación del Taller de Jugar Tocando La Vida[83].

En plenaria, el sentir era uno: "nos hace falta por lo menos otro taller como este y que nos llegue pronto el instructivo de la elaboración de instrumentos".

A la hora de almuerzo saboreamos y compartimos una receta de cocina: pastelón de repollo, saludable, bueno y barato. ¡Fue un éxito! El repollo y otras verduras las llevaron las maestras de Constanza; recogidos a conciencia de las parcelas en las que usaban menos pesticidas. Esto era ya, de por sí, una alegría.

Concluido el almuerzo, en vez de siesta analizamos una canción, "Mi Niña Linda", por insistencia de una profesora de La Vega[84].

Temprano en la tarde iniciamos la segunda parte del taller Vamos a Jugar, a cargo de Bene, quien al introducir el tema nos dijo lo siguiente: al tratar de investigar sobre qué se juega en la escuela terminamos preguntándonos ¿Se juega en la escuela? ¿Cuándo? Descubrimos que en las escuelas visitadas el juego no se usaba ni se consideraba en la práctica un recurso didáctico al alcance de las maestras.

¿Para qué se juega en la escuela? Se juega para divertirse, dijo una maestra. Para desahogarse- comentó otra. Es un pasatiempo. Diga mejor que lo usamos como un mata tiempo. Un premio para los niños y las niñas cuando se portan bien. Es una actividad para quemar energías en el recreo.

En vista del cartel que tiene el juego en las escuelas se nos ocurrió crear juegos que estimulen a las maestras a jugar para enseñar sin dejar de divertirse. En lo que respecta a la educación, incluidas en ésta las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, jugar no es un capricho del niño o de la niña, es una necesidad... tanto como la libertad.

Las maestras comentaron: no hay juegos educativos en las escuelas, no hay ejemplos de juegos integrados al currículo. Alguien dijo: en realidad, es poco o nada lo que sabemos del juego y lo de su importancia didáctica se menciona con frecuencia pero, cuando no se trata de deportes, no se hace nada.

Sin muchas más explicaciones Bene propuso jugar, como niños y niñas, el juego que ella había creado como parte del proyecto. Es un juego ligeramente parecido al Parchis, un poco más al "Monopolio", llamado "La Excursión". Es un juego de mesa que te lleva, en un recorrido emocionante, de la casa a la escuela. "La Excursión" se puede jugar con los/as estudiantes a partir de los 5 años, adaptando, como veremos, actividades y preguntas al nivel de éstos/as. Tiene la particularidad de que aunque es un juego de mesa incluye variadas y divertidas actividades físicas. Por ejemplo, al caer en una determinada casilla el niño, o más bien el grupo de niños, debe ejecutar una determinada acción: pasar agachaditos de un lado a otro de salón, simular que montan un caballo y galopan, cantar como un cao entre otras.También incluyen preguntas sobre recursos naturales, animales endémicos, aves migratorias, bosques y cordilleras,

83 Ver en anexo 6.5 Evaluación del Taller "Jugar Tocando La Vida."

84 Ver canción y análisis en capítulo "Cantando Quiero Decirte" en este tomo.

entre otros temas. Las maestras pueden modificar las preguntas según el nivel o grado de los/as estudiantes, incluir temas, actualizar su contenido.

Las maestras estaban interesadas en saber cómo jugar. Pedían explicaciones. Otras querían ver el juego; no todas querían jugar. Pero la consigna fue: ¡el/la que no juega, no aprende. Formaron dos grupos, uno animado por Gabina, otro por Bene. Y comenzó el juego [15] Al terminar el juego, los/as participantes cantaron en coro: "ganamos, perdimos, no importa, nos divertimos", con lo que recordamos a las maestras que este no era un juego individual para buscar ganadores y reforzar la competencia; en vez procuraba animar la colaboración y el gusto por la diversión colectiva. Al finalizar "La Excursión", las maestras estaban encantadas. Compartieron observaciones, dieron sugerencias atinadas, interesantes para mejorar el juego, que Bene anotó. El juego pasó la prueba de la maestras.

Tan importante como ese resultado fue lo que dijo la profesora Indira: "Podemos construir nuestros propios juegos con materiales reciclables". A lo que Lucía añadió "podemos crearlos con los niños". Miguelina, una maestra de la Vega añadió: "sería bueno jugarlo también en familia". A partir de entonces, y aún en el receso, las maestras continuaron con la lluvia de ideas.

En la segunda sesión de esa tarde presentamos diversos rompecabezas, elaborados en madera, reciclada en su mayoría. De una manera u otra, todos hacían referencia a las Reservas protegidas de la isla. Las maestras "se embullaron muchísimo formando figuras aquí y allá". Concluyeron que armar los rompecabezas era más difícil de lo que creían. Riéndose una maestra dijo: "los niños disfrutan y son más rápidos". Una profesora comentó: "estos rompecabezas con imágenes de la naturaleza, de animales de nuestra isla, son un excelente recurso didáctico para estimular, de manera divertida, la investigación y la concentración en los estudiantes".

Las maestras estaban satisfechas. Habían tocado, bailado, cantado y jugado. No estaban cansadas; eso fue quizás lo más interesante de la evaluación del día, ver cómo, cuándo se utilizaban éstos y otros recursos que podían crear, se podía enseñar más y cansarnos menos.

Las maestras agradecieron a Carmen, del Taller de Artesanía de ONE RESPE, la dedicación y el esmero con que decoró, en cada ocasión, el espacio donde celebramos los talleres. Resaltaron no sólo su creatividad y coherencia en el uso de elementos de la naturaleza y materiales reciclados; también señalaron la dimensión educativa de esa actividad... de las manos laboriosas que trabajan en el silencio. Con un fuerte aplauso a Carmen concluyó el taller.

Al despedirnos Tomiko retomó el tema del paseo a la Reserva de Ébano Verde, tratando de concertar una fecha para la excursión del grupo.

[15] Ver Instrucciones en el capítulo 4 del que contiene las reglas del juego, así como las descripciones de las distintas clases.

SEPTIMO TALLER NATURALEZA Y CUENTOS EN LA ESCUELA

A las 9:00 a.m empezaron a llegar las participantes. 61 en total. Mientras se inscribían compartían un jugo fresco de naranja, un pancito tostado, queso crema y tomates. Era una mañana tibia de verano, los arboles hacían sombra y dejaban pasar una brisa fresca que refrescaba el ambiente. En esta ocasión, los distintivos, hechos de cartón e hilo de lana de diferentes colores, lucían simpáticos dibujos que evocaban los personajes clásicos de los cuentos: una bruja volando, un duende pequeñito, el caballo de algún príncipe, acompañaban el nombre de cada uno de los participantes del taller que así encontraban tema de qué hablar, si bien nunca les faltaba, y se iban conociendo "un chin más"

A las 9:45 a.m. entró Natacha y comenzó diciendo: "hoy sí que es un día mágico, fantástico diría yo, pues "había una vez", "este era un rey que tenía los pies de trapo y la cabeza al revés, ¿quieres que te lo cuente otra vez?"...en la escuela vamos descubriendo la importancia del cuento, no solo como técnica de enseñanza sino como compartir de saberes, como oportunidad de encuentro con la imaginación y las emociones. La Física cuántica nos dice lo que los cuentistas y sus cuentos ya sabían: entre lo real y lo imaginario cada vez hay menos fronteras. El cuento hace síntesis, es una historia real y a su vez un sinfín de fantasías.

Con frecuencia se hace una diferencia entre historia real, objetiva, con datos cronológicos, etc etc etc, y la historia ficticia, "inventada". Esto es relativo, no hay dimensión subjetiva sin referente real, ni realidad objetiva sin dimensión subjetiva. Lo real y lo subjetivo se interrelacionan, se modifican, se recrean. Se juntan en los sujetos que las percibe: el observador condiciona lo observado. La fantasía, la imaginación, son dimensiones fundamentales que mueven el mundo.

En los cuentos entra en juego la subjetividad, la historia de la persona que los crea o los recoge, la del que la cuenta, y la del que la escucha.

La intimidad comienza cuando las personas deciden contarse sus historias, no importa cómo fueron, pero sí cómo las vivieron y cómo las recuerdan.

En el caso del niño y de la niña la fantasía estimula el camino de lo siempre posible, estimula la curiosidad, define identidades y mejora la autoestima.

El día de hoy nos invita a creer. Es día para jugar con la ilusión, con la posibilidad de nuevos caminos, para identificarnos con esa ingenuidad creadora del niño y de la niña, para dejarnos llevar por ese personaje que me convoca, ya sea una fruta jugosa que canta baladas, un camello que vuela o una bruja enamorada de un gavilán."- concluyó Natacha y dio paso a Gabina quien presentó el tema de los elementos teóricos del cuento.

Comenzó lanzando a las participantes una frase: "Había una vez en un país muy lejano...", sin dar ninguna otra indicación. Espontáneamente algunas de las participantes improvisaron continuaciones. Añadieron "una princesa muy triste que no tenía a nadie en el mundo"..."Un rey que tenía..."... "un príncipe que tenía..."

Gabina preguntó qué evocó la frase de inicio, inconclusa, en ellas. Varias personas contestaron que las remitieron a su niñez, a un tiempo muy lejano.... También preguntó si les contaban cuentos cuando eran niñas, quién se los contaban y cuáles eran sus recuerdos al respecto.... En la mayoría de los casos los cuentos se contaban en el ámbito familiar, sobre todo por parte de madres, abuelas, hermanos/as. Los recuerdos tienen que ver con las emociones provocadas por los cuentos (tristeza, terror, alegría....); los aprendizajes transmitidos (la necesidad de cuidar a los animales, la posibilidad de solucionar de forma exitosa situaciones complicadas,...); el momento en que se contaban esos cuentos (antes de dormir, reunión con más niños/as de la familia); el desarrollo de la imaginación al recrear los sonidos, las situaciones planteadas por el cuento en su imaginación....

Gabina indicó, en relación con estas intervenciones, que los cuentos nos remiten a diferentes momentos e historias, dejan experiencias, vivencias, recuerdos que, como acabamos de ver, perduran en el tiempo. Esas vivencias nos ayudan a vivir otros momentos de la vida. El cuento ayuda a explorar sentimientos (miedos, tristeza, alegría...) que todas/os llevamos dentro. En el caso de las/os niñas/os, aun no se ha desarrollado la capacidad para identificarlos y expresarlos, por lo que los cuentos les ayudan a confrontar y manejar estos sentimientos. A través de los cuentos las/os niñas/os encuentran respuesta a estos sentimientos. Las/os niñas/os viven las narraciones de los cuentos como historias reales, por eso les gusta volver a escuchar los mismos cuentos para recordar que un conflicto o dificultad se va a solucionar. También fomentan el desarrollo de la fantasía, que les permite crear, romper las barreras e imposiciones de la existencia real.

Los cuentos tienen importancia también a nivel colectivo, ya que para el ser humano, han sido una forma histórica de explicar el mundo, la existencia.

Destacó la responsabilidad que tenemos como maestras de buscar en una misma, en las ideas que nos dejaron esos cuentos que nos contaron en nuestra infancia, para empezar a romper moldes y ofrecer algo nuevo, a vivir a profundidad cada experiencia y comunicar esas experiencias. El cuento ofrece posibilidades que debemos explotar como maestras y que nos pueden ayudar a romper con las barreras y la rígida estructura del sistema educativo que se manifiesta en aspectos que van desde la vestimenta a determinadas estructuras mentales de cómo debe ser y actuar una maestra, estructura física de las aulas,.... En relación con esto último, destacó que la mente es un espacio idóneo para la fantasía, por encima de las limitaciones del espacio físico.

A continuación nos habló de los aportes de los cuentos a las/os niñas/os:[36]

- Brindan el regalo del afecto, les hacen sentir que nos importan que estamos cerca de ellas/os, que los apreciamos,...
- Sacian el hambre de ficción al trasladar al niño/a a otra dimensión, al mundo de la creatividad y el sueño.
- Liberan la tensión que a veces les produce su realidad concreta al transportarlos a otra realidad.
- Ofrecen modelos para identificarse con ellos/as, sobre todo aquellos personajes que triunfan, que lograron algo, por lo que advierte de la necesidad de revisar los cuentos que contamos para ver que modelos transmiten.

36 Quezada Miguel. Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años. www.waldo.org/Biblioteca/pdfs/bo30.Pdf

- Dan alas a la imaginación, la creatividad y la fantasía.

- Contagio de la pasión lectora, ya que cuando se les han contado cuentos, cuando aprenden a leer lo primero que quieren leer son cuentos.

En relación con este último aporte, una participante habló de cómo ha fomentado la comprensión lectora y el gusto por la lectura en sus alumnas/os a través de los cuentos.

Otro aspecto importante de los cuentos que ya se mencionó anteriormente, es que ayudan a las/os niñas/os a resolver conflictos. A través de ellos se da la expresión y confrontación de sentimientos. Los cuentos potencian el reconocimiento de sentimientos y ayudan a sanar aquellos que pueden dañar. Los/as niños/as son un torbellino de sentimientos que aun no saben reconocer y gestionar y que dan lugar en muchas ocasiones a conflictos emocionales.

En cuanto a los criterios para elegir un cuento, ofrece unas recomendaciones según la edad:

- De 0 a 18 meses: han de ser cuentos que incluyan ilustraciones con mucho colorido, estimulantes, fotografías de objetos conocidos,... y con texto mínimo, ya que a esta edad perciben principalmente a través de imágenes. Una participante pregunta acerca del tamaño de la letra del texto. La conductora del taller responde que lo que importa es la imagen, así que el tamaño de la letra no es un aspecto importante.

- De 18 meses a 3 años: los cuentos han de incluir ilustraciones sugerentes, poesías, canciones, juegos acumulativos,... y de nuevo texto mínimo.

- De 3 a 5 años: han de ser historias que les diviertan expresadas con sencillez. A partir de esta etapa empiezan a tomar interés por la historia que se cuenta, más que por las imágenes, ya que ya tienen capacidad para seguirla.

- De 6 a 8 años: historias que incluyan elementos de fantasía como animales domésticos que hablen, máquinas personificadas,...

- De 9 a 11 años: empiezan a tomar interés por personajes con problemas como los suyos, con historias que se vinculen directamente con su vida como las aventuras de pandillas y también por los misterios, los cuentos fantásticos y clásicos,...

- De 11 años en adelante: inician su propio desarrollo, comienzan a buscar lo que les interesa según sus gustos y motivaciones. Comienzan también a tomar interés por el mundo social que les rodea.

- A partir de los 14 años: comienza el desarrollo de itinerarios individuales de lectura que permiten reafirmar la personalidad.[37]

De todos modos estos criterios son orientativos, han de ser flexibles y una/o ha de estar atenta/o a lo que las/os niñas/os necesitan.

Para finalizar su intervención recordó que la principal función de los cuentos es el disfrute, la diversión, y que los/as niños/as entren en el mundo de la fantasía.

A continuación iniciamos la sesión "Deja que te cuente un cuento" a cargo de Sisa Ruival.

37 Ver Bowshen, Arthur: "La lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". Weducación.info/guia/guia-de-cuentos-por-edades.html http://pol.ec.com/noticias.php?ic_seccion=78&subsec=618&pagina=1&iocack=59

Comenzó con un cuento corto con mímica ("yo vi un conejo comiendo tarta de fresa...") que activa a las participantes ya que han de pararse de su silla y repetir la letra y los gestos. Una vez que se han aprendido el texto, se repite con diferentes ritmos, entonaciones, etc.

Después contó un cuento escrito por Natacha en el marco del proyecto de Propa-Gas: "Lucas, Laura y el Arroyo". Una vez finalizada la narración, habló de las emociones que le inspira este cuento y de la importancia de que un cuento te emocione para poder contarlo y expresarse sin miedo al ridículo.

Una de las participaciones habló de la importancia de la interpretación, los cambios en el tono de voz, la emoción.....

Nelson habló del cliché en torno a las moralejas, las enseñanzas que supuestamente han de transmitir los cuentos. Considera que las personas que escriben cuentos lo hacen para expresarse y que la finalidad de los cuentos es divertir (a no ser que se trate de textos pedagógicos), por lo que pretender dejar siempre una enseñanza es una limitación.

Sisa habló de la necesidad de crear un nuevo paradigma en la educación, cambiando la idea de que el/la maestro/a enseña (que remite a un conocimiento limitado), por la idea de educar y que, por lo tanto, se da un proceso de intercambio entre ambas partes. Educar, además, no depende sólo del conocimiento racional sino que pasa también por las emociones. En América Latina existe una tendencia muy acusada a considerar la educación como enseñanza que se refleja en la formación del profesorado que no se ajusta a la realidad y que se queda corta. Habló de la necesidad de desarrollar nuestro criterio analítico y de seguir formándonos, investigando por nuestra cuenta.... Esto no es casualidad sino que es funcional al sistema capitalista que quiere que en las escuelas se genere mano de obra barata, no personas críticas y sensibles. El cuento nos permite esto mismo, transmitir la idea de que se puede modificar la realidad, que hay diferentes opciones, educar niños y niñas con capacidad para cuestionar y preguntar. Y no sólo los cuentos, también las artes en general ofrecen esta posibilidad. El propio maestro/a es un artista en el aula.

Una participante habló acerca de la importancia de la dramatización. Nelson resaltó que, más que la dramatización, lo importante es transmitir las emociones que generan el cuento en uno/a mismo/a.

Sisa habló de la importancia de distinguir entre el cuento como herramienta pedagógica y el cuento para divertir, para disfrutar. Advierte que no se puede evaluar (preguntar sobre el cuento) siempre que se cuente uno, ya que se corta el disfrute del niño/a que acabará asociando el cuento con esa evaluación posterior y ya no lo disfrutará.

Natacha habló de su experiencia como escritora de cuentos en el marco del Proyecto de la Fundación Propa-Gas. En sus primeros cuentos sobre las reservas naturales del país, pretendía crear cuentos que informaran, pero después se dio cuenta de que los cuentos son para mirar, para disfrutar y que no era necesario incluir tanta información.

Sisa indicó que cuando intentó enseñar algo con un cuento, el niño/a puede sentir que le estoy queriendo enseñar algo que no ha preguntado y que, por tanto, es una imposición. Además, hemos de partir del hecho de que los/as niños/as van a la escuela obligatoriamente, con un currículo impuesto desde fuera. Habló de la posibilidad de llevar a cabo ese currículo con creatividad, partiendo de las inquietudes de los/as niños/as.

Los/as participantes comentaron las limitaciones de los criterios técnicos de la Secretaría (planificación, necesidad de ajustarse y completar un programa,...). Sisa habló de la importancia de elegir entre la profesión de maestra/o como un trabajo o como una opción de vida, caso en el cual hemos de comprometernos y sortear esas limitaciones con creatividad. Estos comentarios desataron un debate acerca de si es posible o no trabajar de otro modo en el marco del sistema educativo.

Nelson ofreció su testimonio. Él es psicólogo y ha trabajado en las aulas durante mucho tiempo. En su caso, llegó un momento en el que decidió que no le gustaba el sistema y decidió hacer algo diferente desde dentro. Comenzó con el tema de la lectura, recolectando información primero y poniéndola en práctica una vez documentado. Posteriormente comenzó a compartir estas investigaciones y prácticas con otras personas a través de talleres de animación a la lectura. Estos talleres son hoy su medio de vida, por lo que cree que se pueden romper esquemas dentro del sistema, pero siempre con una fundamentación como base.

Sisa añadió que aunque tengamos un programa que cumplir y un cronograma de ejecución estricto, existen unos objetivos o logros finales a alcanzar que son los que nos permiten jugar con el respeto a los ritmos de cada niño/a, pero siempre con fundamentos pedagógicos teóricos.

Una participante destacó la importancia de educar para la vida, más allá de los conocimientos concretos y la necesidad de salir de ese esquema.

Sisa añadió que es importante considerar la idea del arte en la escuela, introducir la creatividad en las aulas, puesto que todas/os somos artistas, somos reflejo de nuestro entorno y eso es arte. Ser artista es hacer las cosas con emoción, con pasión y comparte con nosotras la siguiente reflexión de J. Gadner, el autor del libro El mundo de Sofía: "si uno en vez de maestro fuera un contador de cuentos no habría alumno malo".[88]

A continuación proyectó el video "Decálogo del cuentacuentos" que da 10 consejos para ser una buena cuentacuentos:

1. Creerse el mejor narrador del mundo.
2. Leer mucho (la lectura enriquece las ideas y anima a leer más).
3. No tener miedo al ridículo.
4. Disfrutar del cuento, expresar las emociones que te evoca.
5. Utilizar la comunicación no verbal.
6. Utilizar un lenguaje sencillo y coloquial.
7. Ser descriptiva/o. No utilizar palabras genéricas (por ejemplo, pueblo), sino crear una imagen que el / la oyente pueda recrear en su mente.
8. Hablar despacio, utilizando pausas, pronunciando claramente las sílabas.
9. No contar cuentos que no nos gusten, ya que así se hace imposible emocionar al otro/a.
10. Inventar, utilizar la imaginación, la fantasía para hacer soñar a quien nos escucha.[89]

Después de la proyección, Sisa volvió sobre

88 Jostein Gaarder (1994). El Mundo de Sofía. Editorial Siruela. Oslo. Noruega.

89 Beatriz Montero. "Decálogo del cuentacuentos". Video. http://www.youtube.com/watch?v=kBGYcTZj44E

algunas de estas recomendaciones y dio algunas otras como: la importancia de leer para aumentar el vocabulario ya que esto ayuda a enriquecer las imágenes, la importancia de la descripción, de la articulación de las palabras, de la respiración adecuada para proyectar mejor la voz, de la relajación de los músculos de la cara para mejorar la articulación vocal, marcar el final de las palabras,...

En relación con la importancia del arte para mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades habla sobre la experiencia de una escuela de artes en Massachussets (Estados Unidos). Esta escuela situada en un barrio con mucha violencia, abrió en 2003 teniendo que emplear fuertes medidas de seguridad, los cambios de directores eran constantes, hasta que en 2007 llego un nuevo director, el séptimo, que decidió despedir a los guardias de seguridad y emplear con ese dinero a más profesores de diferentes artes. En 2010 había desaparecido la violencia en el centro.

A continuación, contó un cuento del escritor uruguayo Eduardo Galeano y proyectó un video en el que Galeano explica cómo aprendió a ser cuentacuentos.[90]

Sisa hizo una distinción entre narrar o contar y leer. Al leer un texto de manera literal, nos limitamos, nos ceñimos a lo que está escrito. En cambio, cuando narramos tenemos libertad de expresión tanto a nivel de contenido como corporal.

Para distender y activar a las participantes Sisa nos mostró otro cuento con mímica sobre "un mono que dormía la siesta en kimono".

90 Eduardo Galeano: Los cuenta cuentos anónimos me enseñaron lo que sé". video: http://www.youtube.com/watch?v=w-bu5dlmTUY&list=PL5-M0PAILOIDLTbNLZzv4P57mWrc3-m

Por último, Gabina habló de la importancia de motivar a los niños y niñas a crear sus propios cuentos.

A la 1:10 p.m. llegó la comida, como siempre se compartió con entusiasmo, esta vez los profesores y maestras de Haina llevaron una receta para compartir "chen chen" servido con lentejas cocinadas al vapor con vegetales variados. (ver anexo)

En el receso cantamos el Himno a la Tierra, tratando de hacer un análisis de esta canción.

Se comentó y se recordaron los himnos que antes se cantaban en la escuela y que cada vez se cantan menos.

A las 2:30 p.m. Sisa y Gavina presentaron las técnicas para la creación de un cuento, propuestas por Gianni Rodari[91]. Las técnicas propuestas fueron:

La palabra mágica: se toma una palabra y se descompone para formar otras palabras y a partir de éstas crear el cuento. Esta técnica ofrece múltiples posibilidades. La palabra mágica se puede descomponer en letras, sílabas,... También se puede tomar solo el comienzo, la primera sílaba o la primera letra,...

Binomio fantástico: elegir dos palabras (preferentemente que no tengan nada que ver entre sí) y unirlas con una preposición, nexo o conjunción, para crear un cuento a partir de ellas. Ej. Perro / armario (perro y armario, perro con armario, perro sobre el armario,...). Sisa hace la recomendación de guiar el proceso con preguntas locas para fomentar la creatividad, introducir palabras inventadas,...

91 Rodari, Gianni. (2008). Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Del Bronce 7mo. Edición. Barcelona. Editorial Planeta S.A.

"¿Qué ocurriría si...?": se puede hacer una propuesta o que la inventen los propios muchachos/as (ej. ¿Qué ocurriría si el Monumento de Santiago fuera de chocolate?).

El cuento al revés: se trata de cambiar el punto de vista, el rol de los personajes. Una participante pregunta que si se podría cambiar también el final, a lo que se responde que esa es otra técnica que veremos a continuación. También preguntan que si se pueden suprimir aspectos trágicos como una muerte, a lo que Nelson hace la apreciación de que la muerte forma parte de las experiencias de los niños/as y que no hay que obviarla, sino ayudarles a comprenderla y aceptarla. Sisa apunta la necesidad de romper con nuestros condicionamientos, como por ejemplo el tabú de la muerte. Por último, se destaca que lo positivo de esta técnica es que ayuda a los niños/as a entender que las estructuras pueden cambiar.

Revoltillo de ideas: a partir de una frase (que puede ser inventada, o tomada de una poesía,....), mezclar sus sílabas, palabras, letras entre sí para formar otras frases. Esta técnica es para niñas/os más grandes porque es un poco complicada, pero cuando resulta es muy divertida y fructífera, destaca Sisa.

Cambiando el final: se recomienda no utilizar finales que supongan dicotomías, sino finales abiertos que abran puertas a múltiples posibilidades.

Sisa destacó la importancia de crear cuentos uno/a mismo/a como maestro/a.

Nelson recomendó el libro de G. Rodari "Cuentos Para Jugar",[92] en el que se plantean tres finales distintos para cada historia. Al final del libro el autor hace una crítica acerca de los finales.

92 Rodari, Gianni (2001): "Cuentos Para Jugar". Editorial Alfaguara.

Una participante habló de la posibilidad de hacer un análisis de los cuentos al principio, antes de empezar y contó su experiencia al respecto con un cuento creado por ella, que trataba de la problemática de la deforestación ("El viaje de la gota de lluvia") que compartió con el resto de participantes.

Para continuar, hicimos una dinámica sobre la creación de cuentos. Se dividieron a las/os participantes en 6 grupos. Cada grupo debía crear un cuento utilizando alguna de las técnicas expuestas y que se deja a su elección. Se les entregó un papelógrafo y marcadores, lápices de colores, etc. para que escribieran algo si querían y se les indicó que tenían que elegir entre todas/os cómo lo iban a narrar. Tras un tiempo que incluye la comida, se realiza la puesta en común.

El grupo 3 utilizó la técnica ¿Qué pasaría si...?, planteando la situación de que un elefante pudiera volar. En el papelógrafo dibujaron un elefante con alas y otros elementos del cuento. Una persona narró y el resto interpretó el papel de los diferentes personajes del cuento (elefante volador y abejas).

El grupo 6 empleó la técnica del binomio fantástico. Las palabras escogidas fueron elefante y fantástico. El título del cuento era "El elefante fantástico". Utilizaron el papelógrafo para escribir el cuento y lo adornaron con flores y la figura de un elefante con alas, que es el protagonista del cuento. De nuevo, una persona narró y el resto representó el papel de los personajes del cuento.

El grupo 1 utilizó también el binomio fantástico para crear su cuento con las palabras ratón y carro. El cuento se tituló "Un extraño conductor". En el papelógrafo aparecen dibujados los dos elementos elegidos para formar el binomio. Hay una narradora y el resto representan los diferentes personajes del cuento.

El grupo 4 eligió la técnica del cuento al revés con el cuento de "Los tres cerditos", cambiando el rol de los personajes. En este caso son los cerditos quienes van a intentar desbaratar la casa del lobo soplando. El lobo sale volando y aterriza en otra comunidad lejana y comienza una nueva vida. Representan el cuento con una narradora que va contando la historia mientras que el resto de participantes interpreta diferentes elementos del cuento, tanto personajes como elementos naturales como el viento.

El grupo 5 utiliza la técnica ¿Qué pasaría si...? Con el supuesto de que una chiva pusiera huevos. El título del cuento es "La chiva que paría huevos". Hacen una dramatización del cuento en el que cada persona interpreta a uno de los personajes del cuento.

El grupo 2 utiliza la técnica de cambiar el final con el cuento de "La Cenicienta". En su versión, el zapato no encajaba tampoco en el pie de Cenicienta. El príncipe decide cortarlo para que le sirva y casarse con ella. Para la representación, han elaborado un zapato de cartón, una de las participantes hace de narradora y el resto interpreta a los diferentes personajes del cuento.

Una vez expuestos todos los cuentos, Sisa hizo algunas observaciones y dio unas recomendaciones a nivel general para mejorar los cuentos. Destacó la necesidad de trabajar la producción de cuentos en una misma para poder guiar mejor el proceso con los niños/as; la necesidad de practicar la narración; que si se ha de explicar algún concepto es necesario introducir la explicación dentro de la narración, salvo en el caso de cuentos interactivos en los que sí se puede preguntar a los/as oyentes si conocen el significado de la palabra que se pretende explicar; la importancia de la improvisación (si veo que el público se aburre o que algo hace gracia....); la diferencia entre narración y representación teatral; la importancia de los gestos; en el caso de realizar una dramatización del cuento, los personajes que están presentes han de participar de alguna manera.... Anunció también que durante el próximo año escolar estará pasando por las escuelas para asesorar sobre esta materia a quienes quieran utilizar el cuento como recurso didáctico.

A continuación, Nelson realizó una dinámica. Las participantes las dividieron en grupos de tres. Dos personas forman una casita uniendo sus manos y la tercera persona permanece dentro. La persona que está dentro ha de contar a las otras algo acerca de algún lugar maravilloso, preferentemente natural, que haya visitado. Después se intercambian los papeles. Después, narró uno de los cuentos que ganaron el concurso para maestras realizado el año pasado por la Fundación Propa-Gas. El cuento se llama "La aldea de Chipitín"[93] y será publicado, junto con el resto de cuentos ganadores en un libro. Para despedir su intervención animó a las participantes a seguir disfrutando de lo que se hace.

Gabina destacó la tarea de las maestras de adentrar a los/as niños/as en el mundo de la fantasía a través de los cuentos, ya que muchas veces los padres y madres no tienen tiempo. Destacó que sería positivo que las madres y padres sacaran algún tiempo para ello o que incluso algunas personas de la comunidad pudieran contar cuentos.

Caterine González, coordinadora del equipo de Trabajo Comunitario de Oné Respe y encargada del trabajo con las APMAE, leyó un cuento creado por padres y madres de las escuelas de Oné Respe que acudieron al taller de cuentacuentos celebrado el 15 de junio de 2013. Este cuento fue creado de

93. López Gregoria Margarita (2012). "La Aldea de Chipitín". Santo Domingo. Fundación Propagás.

manera oral, espontánea y colectiva con la misma dinámica empleada al principio del Taller (lanzar la frase "Había una vez..." y que los/as participantes continúen) y tiene por título "El zapato saltarín y la zapatilla anaranjada".

Para concluir, se llevó a cabo una evaluación de manera oral guiada por Gabina. Las opiniones manifestadas por las participantes destacaron que el taller fue muy interesante, sobre todo las técnicas para crear cuentos y que se han adquirido conocimientos que se pueden aplicar en el aula. Otra participante dijo que ya ha puesto en práctica lo que aprendió en el taller anterior con resultados maravillosos. Uno de los participantes comentó que el contenido del taller fue muy práctico y aplicable en el aula. Una de las maestras de La Vega destacó que le gustó mucho la idea de involucrar a los padres y madres. Otra participante resaltó que, con el taller, se dio cuenta de la importancia de crear cuentos para transmitir cosas a los niños/as, también destacó que todo estuvo muy bien explicado y que se captó el mensaje. Otra resaltó la importancia de fomentar la creatividad en los niños/as. Otra de las participantes dijo que con este taller ha aprendido a valorar los cuentos como herramienta educativa y todas sus posibilidades y destacó que se ha sentido muy bien, muy relajada y que el ambiente motivaba a participar.

El taller culminó' con una canción del profesor Bienvenido a petición de todos y todas las participantes. La canción "El maestro" de Patxy Andion. Todas cantaron y a esa canción le siguieron otras.

Por último, Gabina recordó que el próximo taller lo celebraremos una vez el análisis de los textos y la propuesta didáctica estuvieran editados e impresos para comentar y disfrutar su contenido.

Y así habíamos terminado y último ciclo de talleres... y colorín colorado este cuento se ha acabado y el que no se para, se queda...

A MODO DE CONCLUSION

SISTEMATIZACION TALLERES CAPACITACION MAESTRAS

Cada uno de estos talleres fue un encuentro, una celebración, un recorrido, un abrir puertas a la reflexión sobre ser maestro/a hoy, en esta sociedad. Junto a lo aprendido, queda la alegría, la esperanza, el deseo de seguir trabajando y la sospecha de que existe un equipo de maestras y maestros, una pequeña comunidad educativa, dispuesta a continuar labrando una mística con fe en el quehacer compartido, que va definiendo una propuesta didáctica:"en la pedagogía de Freinet los profesores se reúnen, intercambian y aprenden su profesión en las experiencias de cooperación y en la pedagogía de Freinet el profesorado escribe y comunica su reflexión sobre lo que hace."[94]

Como ya vimos en las evaluaciones por talleres, en este camino de investigación-acción no solo descubrimos saberes, también estrenamos sentimientos. Hemos identificado capacidades, posibilidades que fortalecen un pensar compartido para una nueva forma de ser escuela, de hacer comunidad educativa. Hemos constatado que el magisterio es una actividad artesanal, de compromiso y vocación, de construcción de sentido de vida de maestras, estudiantes, de la comunidad educativa.

Según desarrollamos el programa fuimos sistematizando la experiencia de cada taller, enriqueciéndola con visitas, entrevistas y actividades que sugirió la circunstancia, el momento. Así, este proceso fue quedando en manos de las maestras, permeando no solo su forma de enseñar sino también su estilo de vida, como reconocieron muchas de ellas al entrevistarlas.

Nosotros y nosotras, el pequeño equipo de investigación, entendimos que cada maestra y cada maestro debe profundizar su sentido de vocación, ensayar y recrear su propio estilo didáctico, que se convierte, al compartirlo con otros/as maestros/as, en elemento que contribuye, en el mejor de los casos, a impulsar la articulación de una pedagogía propia de la escuela, de la comunidad, del país.

Esta propuesta pedagógica aspira estimular procesos didácticos individuales que confluyan en procesos colectivos que hablan de caminos nuevos; de aquí la importancia del proceso de sistematización de la experiencia. Cada taller, en cada etapa, procura combinar un pensar y un hacer, experiencias vividas que animen búsquedas integradoras de cambio.

Las entrevistas hechas antes y después de este proceso de formación, tanto como las visitas a las escuelas y las observaciones en el aula, muestran cambios de enfoques, actitudes diferentes frente a los textos escolares, una disposición distinta hacia los/as estudiantes, hacia sus compañeros/as. Los talleres renuevan el entusiasmo de las maestras, la confianza en su capacidad de aprender y enseñar. Descubren también la importancia de la imaginación y la creatividad en el proceso de aprendizaje y van dejando atrás métodos repetitivos y autoritarios.

Insistimos para culminar, que el trabajo directo con los docentes, la investigación en el aula y los talleres compartidos promueven actitudes de solidaridad, de apoyo mutuo, de búsqueda de información

94 Martínez Bonafé. Op.Cit.p.106

colectiva que son las bases para un cambio, más que eso, para una revolución educativa en el país.

No encontraremos en esta propuesta didáctica, ni mucho menos en "La Pedagogía de la Tierra" recomendaciones exactas, ni fórmulas, ni indicaciones descontextualizadas. Tampoco pretendemos proponer un módulo cerrado, armado con recetas a seguir. Nuestra propuesta pedagógica tiene otro norte, otro horizonte que ya sugirió Freinet: "no se basa en la estructura de las disciplinas ni en la separación de los contenidos y procesos de conocimiento. No es la resultante de un modelo teórico previo, ni es posible decidir con anticipación los resultados alcanzados por el alumno, o las secuencias docentes del profesorado. Se comprenderá entonces que las lecciones y el libro de texto, constituyen un importante obstáculo y que se buscarán otras posibles alternativas sustitutorias"[95]

En este informe hemos tratado de presentar algunas críticas y valoraciones de la escuela dominicana, de los contenidos y de las prácticas educativas. Queda mucho por decir respecto a lo que sucede en la escuela, respecto a las maestras y los maestros, respecto a la formación universitaria y la capacitación de maestros y maestras, respecto a los textos escolares. Queda seguir investigando y que estas investigaciones animen procesos educativos que involucren a la comunidad educativa, en su sentido más amplio; comunidad de estudiantes, madres, padres, vecinas/os, maestros/as. Y así ir superando el estancamiento, los esquemas obsoletos, los cuestionarios cerrados, la discriminación y los prejuicios, pero sobre todo el desencanto y permitirnos, de esa manera, movernos en el sentido de la luz, de caminos nuevos que apuesten por una sociedad más humana en la que a partir de los procesos vitales se redefina, amplíe, profundice el conocimiento, la convivencia, de forma tal que nos permita mejorar de manera definitiva la calidad de vida y nos haga sensibles a la alegría y el disfrute de vivir y enseñar.

95 - Martínez Bonafé, J Op Cit '07

BIBLIOGRAFIA MODULO EDUCATIVO

- Agüero, Arturo Eduardo. (2011). Las Emociones Nos Enferman: Trastornos Psicosomáticos y Autodestrucción. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Betttelheim, Bruno. (1988). Psicoanálisis de los Cuentos de Hada. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Pp.16-20.
- Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid. Editorial Trotta
- Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín: el Sapo Sapo Saltarín. Santo Domingo. Fundación Propa-Gas y ONE RESPE (en prensa).
- Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio, S.A
- Comisión Teológica Internacional (EATWOT).(2012)."Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciemos que somos naturaleza". En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo
- De Barros Marcelo y Caravias José Luis.(1988). Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid.
- Ediciones Cristiandad. (1975). La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores Luis Alonso Schokel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid.
- Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata,S.A.
- Freire, Paulo. (2011). Pedagogía del Oprimido .5ta. reimpresión. México: Ediciones Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1980). ¿Tener o Ser?. 4ta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económico.
- Gardner, Jostein. (1991). El Mundo de Sofía. Editorial Ciruela. Oslo, Estocolmo.
- Humphreys, Christmas. (1983). Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.
- Lacárcel Moreno, Josefa (2003) Psicología de la música y emoción musical". EDUCATIO.

- Larousse. (2007). El Pequeño Larousse Ilustrado. 2007. Ediciones Larousse. México.
- López Gregoria Margarita (2012). La Aldea de Chipitín. Santo Domingo. Fundación Propagás.
- Martínez Bonafé. Jaume. (2002). Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Matthieu Ricard; Xuan Thuan Trinh. (2001). El Infinito en la Palma de la Mano. Ediciones Urano. Barcelona.
- ONE RESPE.(2000)."¿Quién dicen que soy?"En: Las Escuelas Comunitarias: Informe de Investigación. Santiago: ONE RESPE. Capítulo 3. (sin publicar).
- ONE RESPE. (2007). Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos. Ediciones ONE RESPE. Santiago. República Dominicana.
- Padilla Corral, José Luis (1999). "Libro Sexto: Elementos de Prevención y Diagnóstico". Tratado de Sanación en el Arte del Soplo. Escuela Neijing. Ediciones Tian. Cuenca, España.
- Pérez, Xiomarita (2004). Brinca La Tablita...Canciones y Juegos Tradicionales dominicanos. Grupo Santillana
- Rabecq, María M. (1957)."Comenius, apóstol de la educación". El Correo. UNESCO. Nov.. Año 10, No.11
- Rodari, Gianni. (2001).Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. 7ma. Edición. Barcelona: Ediciones del Bronce. Editorial Planeta,S.A.
- Rodari, Gianni. (2001). Cuentos Para Jugar. Editorial Alfaguara. España.
- Rogoff, Barbara.(2003).The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press
- Svoboda, R. (1995). AYURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones URANO, S.A.
- Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia. "Didáctica General". UNED.
- Torres, Rosa María.(2007).12 Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo.

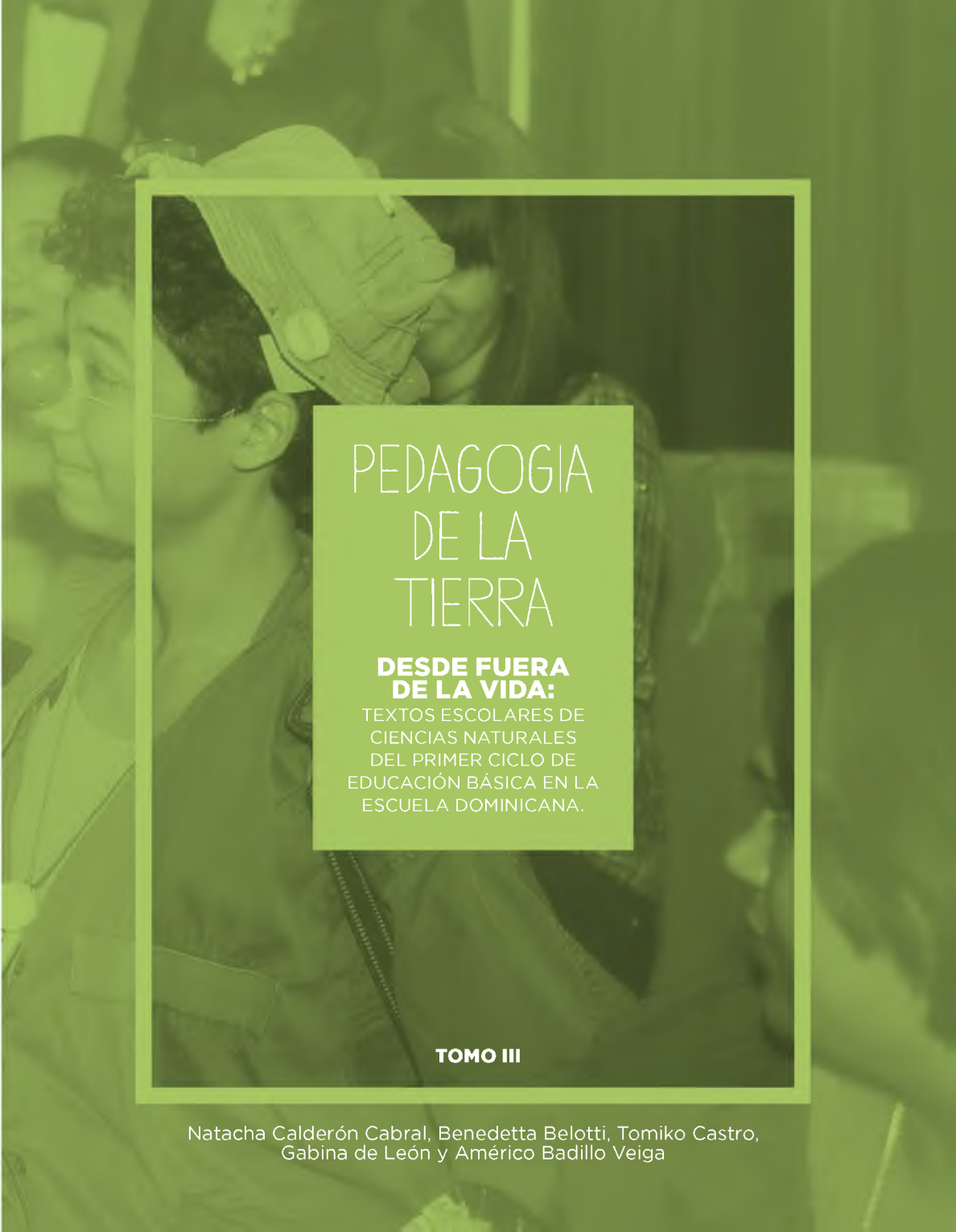
BIBLIOGRAFIA WEB

- Corzo Correa, Pedro."Mayéutica". Portal Académico IEMS.
- Galeano, Eduardo. "Los cuenta cuentos anónimos me enseñaron lo que sé". video http://www.youtube.com/watch?v=wbu5oLmYTkY&list=PLGKM0PAJLQIEkTbNNZz-v4R3ZruWfKSmX
- Green, Juan Carlos. http://buscandovidaylibertad.blogspot.com/2013/04/imaginacion-y-fantasia.html
- "La Casa Embotellada" (video). www.youtube.com/watch?v=EVWRHt7YII
- "La Historia de las Cosas" (video).http:www.youtube.com/watch?v=Irz8FH4PQPU
- "La tierra está enferma". Video. www.youtube.com/watch?v=zlugcpczjhQ
- Martín Díaz, Adolfo. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf
- Montero,Beatriz. "Decálogo del cuenta cuentos". Video http://www.youtube.com/watch?v=YBGMeTZj44E
- OMS. (2006). "Definición de Salud (OMS-1946). www3.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congre2006/conarpe34/se_petroff.pdf
- Osoro, Kepa. www.Plec.es/documentos.Php?id documento=34&id_sección
- Quezada,Miguel. "Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años". www.waece.org/Biblioteca/pdfs/do59.Pdf.
- Ver Rowshan, Arthur. "Lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". Weducacion.info/guía/guion-cuentos-por-edades.html. y http://sol-e.com/motor.php?id_seccion=7&subsec=81&separata=1&ideaok=59
- Sagan, C. "Un Pálido Punto Azul" video. www.youtube.com/watch?v=stW123gwu3k.
- Rodari, Gianni. 2001. Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. Ob. Cit. P.157

- Egan.K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata. Madrid. Cap. 1.Älgunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños.

- http://encina.pntic.mec.es/-alor0009/cuentosninos.htm

ONÉSIMO RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad
FUNDACION
PROPA-GAS



PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

TOMO III

Natacha Calderón Cabral, Benedetta Belotti, Tomiko Castro, Gabina de León y Américo Badillo Veiga

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

Natacha Calderón Cabral, Benedetta Belotti, Tomiko Castro,
Gabina de León y Américo Badillo Veiga

ONE RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad

FUNDACION PROPA-GAS

© Fundación One-Respe 2013

Todos los derechos reservados.

INDICE

Capítulo 1.
JUGANDO, CONTANDO, CANTANDO Y TOCANDO.

1.1 Introducción 7

1.2 El Cuento En El Proceso Educativo 11

1.2.1 Programa de seguimiento a maestras y maestros a través del Cuento 17

1.3 Cantando Quiero Decirte 25

1.4 Juegos y Juguetes Didácticos 45

1.4.1 La Excursión 47

1.4.2 Rompecabezas 48

1.4.3 Manual de Realización de Instrumentos Musicales con Material Reciclado. 53

1.5 Epilogo. 59

BIBLIOGRAFIA 61

CAPITULO 1

INTRODUCCION A LA SECCION DEL MODULO EDUCATIVO: CONTAR, CANTAR, BAILAR Y JUGAR

INTRODUCCION A LA SECCION DEL MODULO EDUCATIVO: CONTAR, CANTAR, BAILAR Y JUGAR

Recuerdo, cuando era niño, la vez que la vecina colgó frente a su casa un letrero que leía: se hace tru tru. No sabía qué era eso del tru tru, pero sabía que allí se hacía algo. Así sucede con estos capítulos. Esta última sección remite al taller. A los talleres. A las herramientas que empleamos en el proceso educativo. En tanto talleres, refiere al carácter artesanal de la educación, y por extensión, de la pedagogía. Haber perdido de vista la dimensión artesanal de la educación es una de las causa de su crisis. Las estrategias curriculares, la planificación, asemejan cada vez más un esquema de producción en serie, y por tanto, en masa, dejando de lado la consideración de los procesos sicológicos, afectivos, creativos del estudiante en particular, de la estudiante, el niño y la niña, con nombre y apellido, historia y contexto, anhelos y recuerdos.

Este capítulo trata del cuento, de la música y de la canción, de los juegos educativos, de los instrumentos, distintos de los textos escolares, que nos asisten en el quehacer educativo y que por distintas razones, muchas de ellas relacionadas con la concepción de producción en serie que mencionamos antes, permanecen al margen de la propuesta pedagógica de nuestra escuela. Hoy por hoy, en ella, son apenas instrumentos –como el cuento y la canción- que dan color, disfrute, que entretienen, sin que se les reconozca su potencial educativo. O les sucede como a la elaboración de juegos educativos y artesanías que han sufrido el destierro de que han sido objeto, en los hechos, las artes manuales. Cursos de programación, salas de computadoras, pero también talleres de ebanistería, de mecánica, electricidad. De costura. De dibujo. De música. De ecología y agricultura. Y...de cuentos y teatro, como Dios manda.

Hablar del cuento no es asunto baladí: no debería serlo. Bruno Bettelheim nos recuerda que: "actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarle a encontrar sentido a la vida."[1] Y añade:" Para no estar a merced de los caprichos de la vida, uno debe desarrollar sus recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unas a otras."[2] Los cuentos, y en particular para Bettelheim, los cuentos populares de hadas, son elementos de la herencia cultural de los niños y las niñas que pueden contribuir a perfilar y cimentar un sentido de vida en la medida en que los cuentos enriquecen la vida del niño, estimulan su imaginación, le ayudan a desarrollar el intelecto y a clarificar sus emociones[3].

Para Rodari, crear y contar cuentos es un oficio, es decir, un quehacer propio de artesanos. Nos dice: "Da la sensación de que el niño, en las estructuras del cuento, contemple las estructuras de la propia imaginación y, al mismo tiempo, las fabrica, construyéndose un instrumento indispensable, para conocerse, para medirse."[4] Cada niño es un proceso único, una "pieza" única. Su originalidad está enmarcada en contextos históricos culturales dados. Pero si se lo

1 Bettelheim, B. (1989) Op. Cit. p.10

2 Ibid.

3 Bettelheim, B. (1988) p.11.

4 Rodari, G. (2001) Op. Cit. p.132.

permiten, cada quien marca su camino. La imaginación, la fantasía son herramientas cariñosas y formidables para ello, siempre y cuando la escuela le "permita hablar", como decía Domitila.

Freire analiza la "cultura del silencio" que mantiene al pueblo en condición de masa oprimida; la "pedagogía del oprimido" procura superarla, transformarla. Dicha "cultura del silencio" incluye "el silencio de la imaginación", la incapacidad aprendida, interiorizada, de imaginar un presente, un futuro, una escuela, o una sociedad, diferente. La "educación de la imaginación", que nada tiene que ver con la domesticación de ésta, se dirige, en primer lugar, a la educación transformadora del maestro, de la maestra. Éstos, a su vez, no pueden liberarse si no se comprometen con la de sus estudiantes. Comenta Rodari: "No niego que hoy también haga falta una buena dosis de imaginación para ver una escuela diferente de la que es en realidad, para figurarse el derrumbe de sus muros de 'reformatorio por horas.' "[5] No es que el empleo del cuento vaya a transformar la escuela, pero bien hecho puede que algo aporte, más de lo que imaginamos.

En ese sentido, cabe señalar que el educador Kieran Egan propone diseñar el currículo de Educación Básica según los principios de la forma narrativa del cuento.[6]

La dimensión creativa no reside sólo en la narración de los cuentos: cobra fuerza al elaborarlos, de manera individual o colectiva; descubre razones y sentido en ese quehacer de fantasía e imaginación; se revela y se rebela como vida y custodia en la narración tradicional comunitaria.

Por eso es mucho más deslucida, aburrida, cuando se trata de un enlatado, de un paquete que sofoca la imaginación, que satura la creatividad con artificios y blandenguerías. Estos muchachos siempre están "inventando", decía mi tía Josefina. El niño, la niña siempre están "inventando"- recreando, adaptando, reciclando- grandes y pequeñas historias, aventuras, creando y desarrollando situaciones de juegos, definiendo circunstancias y personajes, "jugando a" y asumiendo esos roles.[7] Lamentablemente se está acostumbrando a consumir cuentos, a comprar artículos "imaginativos"; así, en vez de crear un personaje, una situación, tiene, posee un muñeco-mercancía. En vez de "mamá, cuéntame un cuento", "mamá cómprame un pitufo".

Inventar un juego supone un mínimo de utilería, conlleva disfrazarse[8], elaborar armas, espadas, instrumentos, lugares, recrear espacios y convertirlos en lo que supone el juego, en casa, en castillo, en escondite, o selva o planeta o nave espacial, escenarios, utilería reunida con muy poco, con casi nada, pero sin que haya duda de qué se trata en cada caso y en cada momento.

Bien visto, el juego es un texto y una actividad integradora no sólo de conocimientos, también de saberes, de afectividad, de imaginación. Puede contribuir al desarrollo mental, síquico, emocional y motor. De aquí la importancia del cuento sobre todo en los niveles de Educación Inicial y primer ciclo de Básica.[9]

En esta entrega presentamos cinco cuentos, todos de la autoría de Natacha Calderón, auspiciados por la Fundación Propa-Gas. Son cuentos situados en Reservas de

5 Rodari, G. (2008). Op. Cit., p.162

6 Egan, Kieran. (1994). Fantasía e Imaginación: su poder en la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid. P.138

7 Bettelheim, B. Op. Cit. p.71

8 En nuestras escuelitas comunitarias, vaquitos y piratas van de capa caída. Valdría un mundo concedel, estudiar a qué juegan nuestros niños y nuestras niñas, cuáles piezas nos pueblan su imaginario.

9 Ver capítulo 7 de la sección anterior sobre la narración y las técnicas para contar cuentos.

la Biosfera, en República Dominicana. Cuentos de re-encuentros con tradiciones de nuestro pueblo, narraciones solidarias en las que destacan la inter-relación que vincula sociedad y naturaleza, nuestro ser Naturaleza. En ellos, los niños, sobre todo las niñas son portadoras de esa misión que han recibido, aprendido, heredado de brujas y abuelas. Magia y tradición – el tambor, las ciguapas, la bruja Maruja- van de la mano; sitúan a las niñas, a los niños, afincan su condición existencial, pluridimensional e histórica.

En los cuentos, la fantasía, la imaginación son dimensiones esenciales de la vida y de la cotidianidad, pues des-cubren, revelan la unicidad de la vida, dan pie al asombro. Convierten la búsqueda de una flor única en metáfora de la vida. El toque del tambor en convocatoria. Una ciguapita que baila y juega, en elogio a la diversidad de lo nuestro, de nuestra colectividad. Una rana que no quiere ser príncipe, en crítica a la discriminación y a los prejuicios sociales.

Como ya constatamos, estos cuentos tienen su utilidad. Han encontrado receptividad entre los niños y niñas a quienes se les ha presentado. Despiertan entre ellos/as el interés por conocer esas reservas de la biosfera y a la fauna y flora que aparecen en los cuentos. Y, sobre todo, los niños y las niñas los disfrutan. Y los disfrutan, más que ningún otro, cuando van acompañados de música, del empleo de instrumentos musicales, de claves y tambores... así el cuento se acerca al teatro.

En este capítulo, además de hacer referencia a los jugosos capítulos 6 y 7, sobre la música y el cuento, en la sección anterior, incluimos un manual, dictado por Fellé, elaborado por Bene, sobre la elaboración de instrumentos musicales empleando materiales reciclables y una reflexión sobre la canción que se canta en la escuela, bajo el título de: "Cantando Quiero Decirte", de Natacha Calderón. Bueno, no tanto a la que se canta, que es mucha y vigorosa, usualmente desperdiciada, como a la que se incluye, como veremos, en los deslucidos y en ocasiones cuestionables, cancioneros escolares.

En esta sección final, además de hablar del contar, cantar y bailar, describimos la elaboración, con materiales reciclados de juegos, instrumentos musicales, artesanías interesantes.

Lo de los juegos y juguetes didácticos es asunto a recuperar, a resaltar, que, a pesar de sus buenos inicios, queda, para nosotros, como tarea pendiente. Es menester insistir en el posible y valioso aporte de los juegos y juguetes didácticos a la actividad educativa y en la importancia de que sea la escuela, los niños y las niñas, que los elaboren. Y, en ese sentido, subrayar la importancia de crear en la escuela un taller de carpintería, mecánica, costura, pintura y tantos otros oficios más ... donde crear y elaborar marionetas, juegos y juguetes didácticos, escenarios para el teatro, serigrafías, muebles, chichiguas, muñecas/os, tambores, instrumentos didácticos, musicales, casetas para las golondrinas verdes, camisas.... y tantas otras más...

Al respecto, todavía nos quedan otros dos objetivos por alcanzar: lograr que los/as estudiantes se incorporen de lleno a esta actividad artesanal y, segundo, lograr que se convierta en expresión plena de la imaginación de los y las estudiantes.

Mientras tanto, aquí se hace tru tru.

EL CUENTO EN EL PROCESO EDUCATIVO
PROGRAMA DE SEGUIMIENTO A MAESTRAS Y MAESTROS A TRAVÉS DEL CUENTO

Por Gabina de León y Tomiko Castro

"Los cuentos son el espejo desde donde se refleja nuestro mundo interior"

Sandra Carracedo

EL CUENTO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS [10]

INTRODUCCIÓN

El cuento es uno de los recursos más importantes que se utilizan en la etapa de educación infantil. Es una herramienta de información, formación y de aprendizaje, que estimula la imaginación, la creatividad y la curiosidad de los niños/as, brindándoles un espacio donde pueden encontrar soluciones para sus propios problemas, ya que a partir de las historias narradas podemos mostrarles situaciones de la vida cotidiana, experiencias, valores, sentimientos, moralejas, entre otros, logrando que los niños/as se beneficien de las enseñanzas del cuento de una manera inconsciente, divertida y educativa, precisamente porque una de las principales funciones de los cuentos infantiles es que ofrecen al niño/a un espacio de entretenimiento y disfrute ayudándoles a ver el colorido de la vida y la satisfacción de la existencia, facilitando encuentros de comunicación, sentimientos de seguridad y confianza, desarrollo empatía o capacidad de ponerse en lugar del otro, de aceptarlo, así como la expresión y fluidez verbal.

El cuento es una herramienta importante para desarrollar la atención y la concentración de los niños/as, permite despertar el gusto por los textos escritos, la oralidad y el arte en general. A través de él pueden identificar sus emociones-frustraciones, deseos, miedos a la vez que les brinda posibilidades para ir solucionando sus conflictos internos debido a que le permite identificarse con los personajes apropiándose de las diferentes vivencias de éstos. De esta manera, comprenderá que nadie es totalmente "malo" ni totalmente "bueno". Que alguien le puede caer simpático, aunque tenga algunas actitudes que no le gusten. Que lo que él o ella vive y siente, también lo viven y sienten otros, que no está solo. Para Bruno Bettelheim, lo que tienen de positivo muchos cuentos es que plantean una serie de situaciones problemáticas que el protagonista de la historia, con quien el niño/a tiende a identificarse, acabará solucionando.[11]

La mayoría de las veces el niño/a se identifica con el protagonista del cuento, pero otras veces tratará de identificarse con otros personajes (madrastra, bruja, lobo), dependiendo de cual sea su situación emocional en ese momento.

Kepa Osoro; plantea que "El niño/a se mueve en un torbellino de conflictos emocionales en el que la alegría y la triste-

10 Ver sistematización Capítulo 7 Talleres Programa Seguimiento y Capacitación Maestras.

11 Betttelheim, Bruno. (1988). Psicoanálisis de los Cuentos de Hada. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Pp.19-20

za, la euforia y la depresión, la intrepidez y el miedo, el amor y el odio, el activismo y la apatía se suceden vertiginosamente, desconcertando no sólo a los adultos del entorno sino también a él mismo. Muchos de estos conflictos están provocados por la dicotomía psicológica y afectiva entre el bien y el mal " [12]

En momentos de resolución de conflicto son sumamente importante actitudes como el amor, la ternura, la acogida, la comprensión. De aquí que el papel de la maestra/o, padre, madre y personas cercanas será indispensable para ayudar al niño a salir de estas situaciones ya identificadas a partir de su contacto con el cuento.

IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACION

"La imaginación es ese espacio virtual, abstracto de la mente donde podemos ir a buscar soluciones a problemas, encontrar nuevos caminos de renovación...Nuevas estrategias de superación. El mundo de la imaginación nos maravilla, nos fortalece. Tiene el mensaje de "Todo es posible". Con la imaginación crecemos, inventamos, nos renovamos, hacemos preguntas, surge la curiosidad, exploramos, vamos más allá o vemos más allá... Hacemos milagros"[13].

La Imaginación, plantea Rodari, "es sinónimo de pensamiento divergente.... un ser creativo es capaz de romper moldes, cambiar estructuras, cambiar modelos, romper esquemas".[14] Una mente creativa, es una mente que recrea, que se pregunta, que busca el origen de lo existente. Una mente creativa descubre problemas y opciones alternativas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, proponiendo nuevos planteamientos que a la vez exigen nuevas respuestas, impulsando pensamientos autónomos e independientes.

La creatividad es una condición inherente a todos los seres humanos y puede ser potencializada o reprimida dependiendo del ambiente en que se desarrolle. Una escuela represiva coartará la creatividad y formará seres humanos repetitivos y pasivos; en cambio una escuela libre estimulará y potenciará procesos creativos, por lo que es importante que desde los primeros años de la vida del niño/a se le ponga en contacto con espacios estimulantes porque de ello dependerá que vaya desarrollando todas sus potencialidades.

La mayoría de nuestros sistemas educativos están basados en teorías del aprendizaje que se fundamentan en el desarrollo del pensamiento lógico, de la razón, dejando a un lado aspectos vitales de la persona como son la imaginación, la creatividad y la fantasía. Para estos sistemas educativos el aprendizaje del niño/a va de lo concreto a lo abstracto, pero se olvidan que el niño/a es un insistente creador de imágenes que la mayoría de las veces van más allá de las realidades concretas.[15]

EL CUENTO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El cuento tiene una gran relevancia en el desarrollo de la niña/o así como en la transmisión de los valores, saberes, herencias y culturas. En los cuentos se recogen una serie de mitos y leyendas que hacen referencia a la sabiduría de los pueblos y que remiten a los orígenes de éstos y de cada ser humano en particular.

12 Ossorio, Loea www.Pelotes/documentos.Php?id=documento=24&id_seccion

13 Green, Juan Carlos http://buscador.vyd.avilisenta.com/blogspot.com/2007/04/imagina-nos-nuevas.html

14 Pappini/Sarrni, 2001 Gramática de la Fantasía Introducción al Arte de Inventar Historias. Cit. Cit. P157

15 Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata. Madrid. Cap. 1 Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños.

Contar un cuento es una actividad que desencadena procesos creativos, que estimulan la fantasía, motiva la comunicación y favorece el desarrollo afectivo.

El cuento nos ofrece una serie de oportunidades que nos ayudan en el desarrollo del proceso educativo:

* Estimula la creatividad y la fantasía.
* Estímulos lúdicos que contribuyen con el desarrollo del lenguaje.
* Fortalece la expresión oral.
* Estimula la competencia comunicativa.
* Despierta afición por la lectura.
* Crea un clima de entretenimiento y relajación.
* Proporciona acercamiento entre la vida y la escuela.
* Propicia el aprovechamiento de elementos folklóricos aproximando al niño/a al espíritu del grupo cultural al cual pertenece.
* Da respuesta a las necesidades íntimas del niño/a.
* Establece vínculos afectivos entre la maestra/o y el alumno/a y entre los padres y madres y el niño/a.
* Colabora con la ruptura de los bloqueos emocionales que dificultan el aprendizaje1
* Abre puertas para otras expresiones artísticas como son el teatro, la danza, la pintura, la poesía.
* Sirve como vehículo para la identificación y conocimiento de su cuerpo y el de sus compañeros/as.
* Permite expresarse y comunicar a través de la palabra, el gesto, el movimiento corporal.
* Permite integrar las diferentes áreas curriculares en un solo eje transversal.[16]

Es importante poner al niño/a en contacto con la narración y representación de cuentos desde muy temprana edad, pues se ha demostrado que los niños/as a los cuales se les ha leído cuentos desde pequeños tienen mayores posibilidades para el aprendizaje de la lectura y para manifestar su creatividad.

¿Por qué se deben contar cuentos en la escuela?

La mayoría de nosotros tenemos bellos recuerdos de nuestra vida de infancia, cuando nos sentábamos alrededor de nuestros padres, madres, abuelos/as, tíos/as a escuchar la narración de un cuento, el cual nos transportaba a un mundo de ensueño. Esta costumbre de narrar historias a los más pequeños, elementos que unía a la familia y muchas veces a la comunidad, ha ido desapareciendo con la prisa de la vida moderna, la integración de la mujer al mundo laboral y las barreras comunicativas que ha supuesto la presencia de los medios de comunicación masiva (televisión, computadora, etc.), en el seno del hogar. Sin embargo, las palabras "Erase una vez..." continúan ofreciendo efectos mágicos en el niño/a, sin la mediación de los efectos especiales de una pantalla de televisión y sin imágenes animadas con la moderna tecnología. "Sólo con la palabra y su misterioso hechizo el cuento ejerce un poderoso y gratificante influjo sobre quien lo escucha.

16 http://ondina.ponic.mec.es/~ala/2000/1cuentosrinos.htm

especialmente si se trata de un niño/a" (Díaz Martín, 2009)[17].

La escuela puede contribuir propiciando espacios para rescatar la tradición de contar cuentos, dada la importancia que tienen en la vida afectiva del niño/a. Además, creemos que el trabajo que ésta es capaz de realizar en la comunidad en torno a la narración y creación de cuentos puede ser un elemento que anime, y estimule la posibilidad de rescatar esta tradición.

Para que la escuela pueda ser continuadora de estos espacios lúdicos-afectivos debe ser una escuela abierta, que acoja y estimule la creatividad. Pero sobre todo debe contar con maestras/os con enfoques pedagógicos, herramientas y estrategias que fortalezcan sus habilidades y actitudes para dar respuesta a un mundo cambiante y repleto de todo tipo de información. Debemos contar con maestras/os que sean conscientes de que todo ser es un artista, que el arte como valor intrínseco no se aprende, es innato al ser, pero que a su vez necesita ser expresado y estimulado.

Un niño/a que puede expresarse a través del arte será un niño/a alegre, creativo, solidario. Las escuelas que han apostado por el arte, son escuelas que incluso han reducido la violencia en las aulas.

Papel de la Maestra/o en desarrollo de la creatividad y la imaginación

La maestra/o no debe ser sólo un/a transmisor/a de conocimientos, es una/un animador/a de procesos creativos. Debe ser una persona dispuesta a dar lo mejor de sí para desarrollar la imaginación y la creatividad, tanto en los alumnos/as como en ella/el misma. La maestra/o es un ser humano que se sabe en construcción junto con sus alumnos/as y que promueve espacios donde el aprendizaje se convierte en un proceso de disfrute y gozo. Esta maestra/o no reconoce jerarquía de ninguna asignatura sobre otra, la única materia importante es la realidad sobre la cual debe actuar para transformarla con imaginación creadora.[18]

Esta educadora/educador debe relacionarse con los niños/as desde el corazón, para actuar en el corazón del niño como centro inmaterial capaz de albergar las emociones y la esencia del ser, no sólo como individuo sino como ente social que se reconoce como parte de un grupo, de una humanidad.

El cuento y los procesos de lectura

No está demás que recordemos que el lector se forma aún antes de saber leer y que

el primer contacto que el niño/a tiene con la literatura es a través de las canciones de cuna, las cuales forman parte de nuestra tradición oral, que se han ido contando/cantando de generaciones en generaciones, y que trasmiten toda una idea de un momento histórico-cultural y de un sentir maternal probablemente ligado a ese contexto.

Más tarde, en muchos casos, se relacionará con el cuento a través de la narración del mismo, narrado o leído por la madre, padre, abuela/o o algún otro ser querido. El libro, que en un principio será objeto de juego, se transformará poco a poco en el objeto especial que transportará al niño/a a ese mundo mágico en donde todo es posible.

Creemos importante que el acercamiento del niño/a a la lectura se haga desde temprana edad y el cuento es el transporte por excelencia, para que el niño/a con

17 Martín Díaz, Adolfo. http://www.csi.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf

18 Rodari, Gianni. (2001). Ob.Cit.p.150.

placer, con curiosidad, mientras juega, vaya descubriendo las palabras, las frases, que se lee de izquierda a derecha, de arriba a bajo. Que descubra que la lectura es un viaje hacia diferentes mundos, un viaje que lo llevará a vivir las situaciones y las aventuras más inesperadas. Un viaje en el que él/ella pueden ser protagonista y vivir situaciones que le permitirán encontrar respuestas diferentes, nuevas, creativas. Descubrirá que la fascinación del cuento que el adulto relata o lee no se limita al texto, que va mucho más allá de él, que va hacia otras dimensiones, otros espacios, donde las palabras crean aromas, colores, sonidos, visiones.

Finalmente, cuando el niño/a sea partícipe directo de la lectura, tendremos a un lector/a interesado/a, un lector/a que no leerá por obligación, por cumplir con lo que el maestro/a le pide. Será, al mismo tiempo, un creador/a, porque la invención de nuevos cuentos es un aspecto importante que tendremos en cuenta y que estimularemos. Tendremos así a un lector/a creador/a.

PROGRAMA DE SEGUIMIENTO A MAESTRAS Y MAESTROS A TRAVÉS DEL CUENTO

Somos conscientes de la importancia que tiene el cuento en los primeros años de formación de la vida del niño/a y del papel que deben jugar las maestras/os en este proceso en que se despierta, motiva y desarrolla la fantasía, la imaginación, la creatividad y la posibilidad de soñar a través de historias mágicas. Es por ello que hemos querido desarrollar este programa de trabajo en torno al cuento.

- Generalmente, la creatividad infantil se ve coartada y limitada por los diferentes métodos de enseñanza/aprendizaje aplicados muchas veces con deficiencias y de manera autoritaria, culminando, lamentablemente, con el aprisionamiento de todo ese mundo fantástico y creativo, dejando al ser sin recursos para proponer nuevas realidades.cEs por esto que hacemos esta propuesta, para que a través del cuento el niño pueda ir desarrollando, desde el imaginario, las herramientas necesarias que luego aplicará en contacto con su realidad, y desde ella pueda transformar, buscar salidas, posibilidades, alternativas, a las diferentes situaciones de la vida.

- Otro aporte significativo del cuento es que permite el desarrollo de diversas competencias, habilidades y aptitudes básicas para la formación integral de los niños y a la vez le facilita al docente la integración de diferentes áreas curriculares en unidades didácticas.

Por estas y otras razones es por lo que sugerimos el cuento como una herramienta pedagógica y sobre lo cual sustentamos el programa de seguimiento a maestra/o, a partir del cuento, que proponemos a continuación:

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Utilizar el cuento como método de aprendizaje y estimulación de la lectura.
- Propiciar un ambiente de lectura que parta de la iniciativa, las necesidades e intereses de los niños/as para estimular en ellos el interés por la lectura.
- Estimular espacios de expresión libre.
- Promover la creatividad y la imaginación a través de nuevas producciones.
- Desarrollar capacidades artísticas que complementen su formación integral.
- Proporcionar diversas herramientas que favorezcan habilidades para contar cuentos. (Preparar el ambiente con anterioridad, ayudarse de imágenes o figuras, seleccionar los sucesos a narrar, gestualizar los sucesos importantes, evitar interrupciones, etc.)
- Formar un club de narradores en las APMAE, a fin de que éstos/as puedan colaborar con las escuelas en el programa de promoción de la lectura.
- Integrar las diferentes áreas curriculares, a partir de un cuento, creando unidades didácticas integrales.

ELEMENTOS QUE ABARCA EL PROGRAMA

- Exploración e identificación de las diversas temáticas que abordan los cuentos y su relación con el entorno del niño-a.
- Exploración de diversas metodologías, técnicas y enfoques sobre el cuento y la lectura en general.

- Presentación y diálogo reflexivo sobre la propuesta didáctica del cuento con maestras/os, padres y madres.

METODOLOGÍA

- Taller: Desarrollo de experiencias de un trabajo activo, colectivo, creativo, reflexivo, vivencial y sistemático.

- Práctica docente: Propiciar espacios de carácter social, objetivo e intencional, donde intervengan los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas a la gestión pedagógica que conducen a los procesos de aprendizaje.

- Diálogo interactivo: Favorecer la reflexión, el espíritu crítico y la expresión de opiniones y conclusiones sobre las intervenciones didácticas [que se harán en el proceso de capacitación sobre el programa], y sus propias prácticas pedagógicas.

- Estudio dirigido: Procurar conseguir objetivos de comprensión, adquisición de habilidades y resolución de problemas. Incluye lectura y análisis de textos, bibliografías y algunos ejercicios prácticos.

ETAPAS EN EL EMPLEO DEL CUENTO

Pre lectura

La característica principal de este momento es motivar, sensibilizar y crear expectativas.

- Generar gran expectativa y motivación sobre lo que se va a contar, incluyendo la ambientación.
- Dar a conocer el autor-a y contexto de manera creativa.
- Propiciar un ambiente relajado sin temor hacer el ridículo ni al prejuicio.

Lectura:

- Presentación de la portada
- Lectura del Titulo
- Observar las páginas y sus ilustraciones
- Manipular el texto
- Activar experiencias previas
- Elaborar predicciones e hipótesis
- Lectura pausada del cuento con entonación expresiva, subrayando las pausas, haciendo las mímicas adecuadas y los cambios de voces pertinentes de acuerdo a la actuación de los personajes.
- Lectura comentada.
- Lectura colectiva.
- Lectura dramatizada.
- Comprobación de predicciones e hipótesis.
- Lectura con preguntas dirigidas.

Post Lectura:

- Guiar preguntas de reflexión, comprensión, interpretación, recreación...
- Jugar el papel o el rol de...

- Aplicar y relacionar valores y actitudes.
- Formular conclusiones.
- Dramatizar algunas escenas y recrearlas.
- Consultar fuentes adicionales.
- Verificar hipótesis anticipadas.
- Dibujar elementos del cuento.
- Buscar palabras claves.
- Representación artística del cuento por grupos de trabajo.
- Inventar poesías o canciones a partir del cuento.
- Inventa un final diferente al que le dio el/la autora.

UN CUENTO A MODO DE EJEMPLO

"AMIN AMIN EL SAPO SAPO SALTARIN"

Por Natacha Calderón

En un pequeño país, muy cerca de ti y de mi, entre ríos y montañas, en una cueva en los alrededores de La Charca de las Ranas, vivía Maruja, una extraña y simpática bruja, que se pasaba los días haciendo caldos, ensayos de alquimia y pócimas mágicas. Vivían por allí innumerables ranas, sapos y sapitos, entre ellos Amín que, con su canto, alegraban el lugar, un sitio fresco, florido, con árboles, grama, musgos, y helechos donde muchos animalitos tenían sus casas y refugios.

A Amín, el sapo sapo saltarín, le encantaba descubrir charcos, predecir lluvia, saltar y nadar, acompañado por su amiga del alma, Anita, la ranita verde verde, verde limón. Pero, sobre todo, le fascinaba acercarse a la cueva cuando Maruja trabajaba y escuchar los conjuros, los cantos y los encantos de ésta. Lo cautivaba entrar y saltar entre los viejos libros, con extraños dibujos e historias de lugares maravillosos, animales, plantas, príncipes y duendes, que con esmero y cuidado guardaba la bruja.

La bruja Maruja apreciaba a Amín, el sapo sapo saltarín, pero se molestaba cuando, en ocasiones, de manera impulsiva, poco cuidadosa, saltaba sobre sus cosas, las sacaba de sitio, y sin querer las tumbaba. Un día Amín, por ver un dibujo que recién había llevado a la cueva Maruja, dio un salto tan alto que perdió el control y se estrelló contra el estante donde la bruja colocaba sus platos, tazas, cuchillos y cucharas más preciados. El golpe tiró todo al suelo, incluyendo el hermoso cucharón de porcelana que Maruja había heredado de su abuela y maestra, la bruja Belinda. Cuando se dio cuenta de que por descuido, Amín, el sapo sapo saltarín, había roto su cucharón preferido, Maruja se enojó, lo miró fijamente y le dijo, con voz de trueno y amenazante: "Una vez más, y te convierto en príncipe".

Amín sobrecogido por las palabras y el gesto de Maruja, salió apresurado y tembloroso de aquella casa. Siguió saltando nervioso, hasta que llegó al charquito de agua fresca donde estaba su piedra favorita. Allí se encontró con Anita, la ranita verde verde, verde limón. Amín, muy asustado, le contó a su amiga del alma, lo que le había sucedido. Pero al final lo que más le inquietaba, era la curiosidad que sentía: ¿Qué será un príncipe? No lo sé, dijo Anita la ranita verde verde, verde limón. Pero no viven en la charca. A veces pasan de pronto los caballos y algunos gritan: "El príncipe, el príncipe...". No se detienen en los charquitos, y la lluvia, no les gusta.

Al otro día, muy temprano, Amín, con mucha aprensión, pero animado por la curiosidad, volvió a la cueva de Maruja. Quería ver los libros, preguntarle a la bruja qué era un príncipe. Estaba escondido en un rinconcito, apoyado en la escoba voladora, pensando en estas cosas, cuando de repente Bu, el gato, movió la escoba y, Amín fue a caer justo en la vasija donde estaban los ingredientes de la pócima de aquel día. Maruja se enojó muchísimo... "¡Sapito, vas a aprender a tener cuidado, a no saltar y saltar sin detenerte un momento a pensar!"... La bruja respiró profundo, dijo unas palabras mágicas, animó el conjuro y sentenció:

"... ¡desde hoy serás un príncipe!"

Amín trató de saltar, pero ya no podía hacerlo, igual se echó a correr... sintió como muchas cosas comenzaban a cambiar y, ya en el prado, se dio cuenta que no podría subir a cantar a su pequeña piedra. Cuando trató de croar, salían palabras de su boca. Buscó a Anita, la ranita verde verde, verde limón, pero ella, que no lo reconoció, se escondió al verlo.

* * *

El viejo palacio real había estado sombrío, silencioso, por la ausencia del príncipe, quien había salido hacía más de 10 lunas a recorrer los campos del reino y no había regresado. Aquel día, sin embargo, comenzó a sentirse un gran movimiento en palacio. La cocina empezó a humear, la servidumbre iba de un lado a otro limpiando, brillando, decorando. Comenzaron a afinar las trompetas. Es que corría de boca en boca el runrún de que cerca de La Charca de las Ranas habían visto al Gran Príncipe en camino de regreso a palacio, y todos se preparaban para recibirlo.

Amín, el sapo sapo saltarín, no sabía qué hacer, sentía aquella ropa pegada a su cuerpo que le quitaba libertad de movimiento. Lo acompañaba un grupo de ayudantes que le decían, de manera confusa y simultánea, qué hacer, por donde ir, a quién saludar. Quería saltar y no podía, buscaba sus amigos, a mamá sapa, y no les encontraba.

Al llegar al palacio no entendía cómo la gente podría vivir encerrada entre paredes, lejos del verde; no había un solo charquito y la gente se protegía de la lluvia y del frío, como si fueran enemigos.

A Amín los manjares le sabían a poco, y sólo la sopa la disfrutaba de vez en cuando. Pero lo peor de todo fue cuando llegó la princesa que debía ser su compañera, no lo atraían aquella cara pálida, aquellos cabellos lacios. Pensaba en Anita la ranita verde verde, verde limón y deseaba ver sus vivos colores, sus movimientos ágiles, sus ojos saltones, su piel arrugadita y brillante, pero sobre todo su croar, su llamada, su canto.

* * *

Anita, la ranita verde verde, verde limón, estaba triste... "qué falta me hace Amín, el sapo sapo saltarín.. Voy a ir donde la bruja Maruja, a pedirle ayuda, algo me dice que Amín me necesita."

"Doña Maruja, doña Maruja, ayúdeme a encontrar a Amín, necesito un caldo, una pócima, un conjuro... me muero por volverlo a ver, la charca no es igual sin él. Amín es amable con todos, cariñoso, creativo, servicial... también es un poco travieso, impulsivo y aventurero, eso lo sé... Seguro que tiene mucho que aprender...pero, con todo y todo, los vecinos del lugar echamos de menos sus canciones, su alegría... ¡ayúdenos Dona Maruja."

La bruja, con ojos bondadosos, se acercó a Anita la ranita verde verde, verde limón, y en voz muy baja, le dijo un secreto. Anita

bailó de alegría. Con un poco de aprehensión, pero muy decidida, le dijo a Maruja: "Así lo haré". Y se fue saltando por el prado. Al llegar al palacio real, sintió miedo, ¿cómo iba a encontrar a Amín? nunca había estado en palacio ni había visto un príncipe de cerca.

Entonces escuchó una trompeta y un coro de voces que dijo: "Se acerca el príncipe...". Allí lo vio: había mucha gente, pero ella reconoció el brillo de sus ojos. Y antes de que Amín pudiera verla, dio un salto por encima del guardaespaldas, de soldados, cortesanos y princesas, cayó en el pecho de Amín y sin perder tiempo lo besó, ante el estupor de la gente...

¡Una rana!, ¡una rana!, ¡una rana., todos gritaban... ¡Cójanla.... ¡Busquen un palo!... Algunos corrían, mientras Anita la ranita verde verde, verde limón, y Amín el sapo sapo saltarín, se lanzaron por el balcón, se ocultaron en la fuente del palacio, donde se refrescaron, y más tarde, cuando la gente de palacio salió a buscar al príncipe y se olvidó de los sapos, salieron cantando, bailando y saltando hasta la Charca de las Ranas.

Y colorín colorado, este cuento quizás no se ha terminado; aprecia lo que eres y vivirás inspirado.

Pre lectura

Ver pasos anteriores de pre lectura.

Lectura

Ver pasos anteriores de lectura.

Post Lectura (Opciones)

- Saltar como una rana o un sapito (psicomotricidad). Con este ejercicio los niños pudiesen medir el latido de su corazón antes y después de saltar y comparar los resultados. También pudieran saltar en una Peregrina o Rayuela con letras o números e ir formando palabras.

- ¿Cómo te imaginas al sapito Amín? ¿Y a la ranita Anita? Escoge uno de ellos y Dibújalo en su hábitat, luego compártelo con tus compañeros. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? Si te motivas investiga cómo viven los anfibios (sapos y ranas) en el cuento y en la vida real.

- ¿Has escuchado alguna vez el sonido del sapo o la rana? ¿Sabes cómo se llama ese sonido especial? inventemos una canción con el sonido onomatopéyico de la rana y del sapo. En estas palabras puedes encontrar musicalidad:

  "El sapo sapo saltarín...
  La ranita verde verde limón..."

- Vamos a representar el cuento de manera artística. Puedes escoger: títeres, sociodrama, origami, el baile del sapito...

- La poesía se hizo reptil. Vamos a escribir una poesía sobre una ranita o un sapito. A través de tu escrito puedes expresar todo lo que sientas o puedas imaginar, será divertido y te puedo ayudar.

- Buscando las palabras claves del cuento: Rana, sapo, laguna, bruja, príncipe, palacio, apresurado... podemos recrear la historia en otro contexto, con otro final.

- Con las siguientes cualidades de Anita y Amín realicemos juegos de palabras.

Luego nos detenemos un momento y pensamos ¿A cuál de los dos nos parecemos nosotros?:

Simpática, saltarín, verde, apresurado, tembloroso, fresco, florido, creativo, cariñoso, servicial

- Juguemos al espejo y hagamos cada acción (Actividad para identificar verbos): saltar, nadar, croar, volar, cabalgar... Ahora escribamos una oración con cada una de estas acciones.

- ¿Cómo era el ambiente de la laguna donde vivían Anita y Amín? ¿En qué se parece a tu comunidad?

- Amin el sapito saltarin y Anita la ranita verde, verde limón son animales que tienen la capacidad de vivir en el agua. Investiga los nombres de otros animales que pertenezcan a este grupo. ¿Por qué Amín y Anita podían vivir tanto en la charca como fuera de ella?

  ¿Te has preguntado por qué los seres humanos no pueden respirar en el agua?

- El proceso de crecimiento de las ranas cuando nacen es muy interesante. ¡Imagínate que hasta nacen con una cola. Pregunta a tu papá, a tu mamá o una persona mayor. si naciste con cola y qué les ocurre a los animales como Amín y Anita cuando crecen.

- ¿Has visto un sapo o una ranita en tu casa? Si te motiva, comparte tu experiencia.

- Cuando un niño o una niña se encuentran con un sapo. ¿Cuáles sensaciones crees que le producen? Miedo, admiración, asco, alegría, susto... ¿Por qué les provoca esa reacción? Si te animas. dibuja la cara con la expresión al ver al sapo.

- Amín y Anita fueron grandes amigos y conservaron el valor de la amistad. Escribe el nombre de tus mejores amigos-as. ¿Qué haces cuando estas con ellos/as? ¿Cómo te sientes cuando juegas con ellos? ¿Cómo podemos demostrar nuestra amistad a los demás?

  1. De las siguientes características encierra en un circulo las que correspondan a un buen amigo/a: Solidaridad, confianza, mentira, sinceridad, agresividad, lealtad.

  2. Escribe una carta, una adivinanza o una poesía para un amigo/a que aprecies mucho.

FICHA DE PLANIFICACION DE LECTURA

Por Gabina de León y Tomiko Castro

Titulo: _____

Autor-a: _____

Tema: _____

_____

Conceptos claves _____

_____

Objetivos: _____

_____

_____

Estrategias/Actividades Pre-Lectura _____

_____

_____

Estrategias/Actividades Lectura: _____

_____

_____

Estrategias/Actividades Post-Lectura: _____

_____

_____

Materiales/Recursos: _____

_____

_____

CANTANDO QUIERO DECIRTE

INFORME DE INVESTIGACIÓN.

Por Natacha Calderón Cabral

A partir del 2004, comencé a interesarme, de manera especial, por la medicina tradicional China. Desde mi consulta de psicología me urgía entender, encontrar otros paradigmas que enriquecieran mi quehacer como terapeuta. Lo primero y más importante que entendí fue el peso que tienen para la medicina tradicional China, las emociones y los sentimientos que, en la mayoría de las veces, cuando no están bien armonizados amenazan la salud y la posibilidad de realización, tanto en el niño/a como en el adulto.

"Para la tradición, el Ser es un "espíritu conformado", según lo expresa J.L. Padilla de manera exquisita en su poema "Una Estrella Fugaz". Dice: "el mensaje estelar que el hombre porta desde su origen se sintetiza en la dinámica de su fuerza espiritual. Esta fuerza espiritual se condensa en el sentimiento inmortal de su existencia. Se caracteriza en la experiencia de amor de su vivencia. Se expande en la actitud inevitablemente solidaria de cada una de sus acciones y se hace íntima y luminosa en el abrazo fundido de los amantes. Esta huella impresa que le cualifica como fuerza espiritual, se diversifica en las acciones de su voluntad, decisión, alegría, reflexión y recuerdos y en la medida en que estos cinco haceres permanecen en equilibrio, su armonía permanece intacta. Pero cuando la voluntad se transforma en miedo, la decisión se convierte en violencia, cuando la alegría se trunca en tristeza, cuando la reflexión se convierte en obsesión, y cuando el recuerdo se hace lánguido y nostálgico, el equilibrio se empobrece y se pierde, y la posición de su hacer, como expresión de fuerza, se transforma en una veleta que busca afanosamente muletas y no es capaz de recuperar la belleza de su origen."[19]

Al comprometerme con esta visión del Ser comencé a prestar atención a las diferentes formas de expresión de sentimientos que tiene el ser humano; entre las cuales el arte constituía un medio privilegiado. Me llamaban la atención los contenidos, el sentido y la carga sentimental de las canciones populares, el modo cómo las personas las escuchan y las viven. Decidí incluir en el protocolo de la consulta sicológica la pregunta: ¿Cuál es tu canción favorita? Queríamos entender qué nos dice la canción de quien la canta, qué nos informa de la trama de asociaciones y sentimientos, de emociones y disposiciones que vive y ha ido tejiendo con su vida.

El sentir, los sentimientos, las emociones, son manifestaciones de la vida. La manera de expresar, de encauzar o reprimir estos sentimientos condicionan, matizan y moldean el modo de ser y sobre todo de estar-en-relación de cada persona. El arte, necesidad y momento de humanidad, relaciona el sentir primario de ésta con ese modo de ser en su relación con la trascendencia. El arte explora la posibilidad de vivir, de construir su sentido y de vivirla como arte. La canción, expresión de fuerte arraigo en la cotidianidad, es un vehículo, un modo privilegiado y aceptado de proyección, de manifestación del sentir.

Convertimos "tu canción favorita" en objeto de análisis y motivo de exploración a trabajar con él y la paciente. Las canciones

19 Padilla Corral, José Luis. "La Estrella Fugaz". Ediciones TIAN. Pozo Amargo. España. Pp. 3

como los cuentos[20] nos permitían el acceso al "mundo" emocional, afectivo del paciente, a su primera línea de conflictos y dificultades. Permiten burlar defensas y encontrar senderos que llevan a la interioridad de la conciencia.

Iniciamos una modesta investigación cuyos primeros resultados presentamos como ponencia, bajo el título de "Cantando Quiero Decirte", en el XIII Congreso Internacional de Acupuntura celebrado por la Asociación Hispanoamericana de Acupuntores (A.H.A.A. Beijing) en República Dominicana en octubre del 2010.

Animada por los resultados obtenidos en consulta y por los que arrojó hasta entonces el análisis preliminar y la sistematización de esa experiencia, que aun continúa, y nuestro quehacer como coordinadora del equipo de terapia comunitaria, y educadora, en el proyecto de educación especial y Básica "Arturo Jimenes", que coordina One Respe, comenzamos a preguntar ¿Qué cantan los niños y las niñas en las escuelas? ¿Cuáles de las canciones escolares? ¿Cuáles de las "de la calle"? ¿Qué cantan las maestras? ¿Qué dicen esas canciones? ¿Qué cantan los niños y niñas con determinados perfiles sicológicos? ¿Qué nos dicen las canciones acerca de la situación emocional de ellos? ¿Cuáles son las posibles funciones didácticas y terapéuticas del cantar en la escuela?

Llevamos a cabo un pequeño sondeo, en nuestras escuelas comunitarias y en los centros educativos de la zona para explorar quién y qué se canta en la escuela. De ese modo continuamos profundizando en nuestro estudio "Cantando Quiero Decirte", esta vez en el marco del proyecto de investigación de Pedagogía de La Tierra.

En todo este trayecto, los perfiles psicológicos de las niñas y los niños de cinco (5) escuelas comunitarias, parecían confirmar el planteamiento de que muchos de los problemas de aprendizaje de los niños y las niñas eran más bien creados por desórdenes emocionales, sesgados por la discriminación, el abandono y la falta de acogida social. Más que un retardo intelectual, estos niños y niñas muy pobres de nuestra sociedad, experimentan una especie de retardo emocional. En este sentido, era adecuado considerar la incorporación de la musicoterapia a la estrategia terapéutica empleada en las escuelas comunitarias, que ya incluía el empleo de masajes energéticos, acupuntura y moxibustión.

Como se sabe, la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades como el control de los impulsos, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad de motivarse a uno mismo, la empatía, y la agilidad mental entre otros. Es más bien ***una forma de actuar con-y-en el mundo que tiene en cuenta los sentimientos, dimensión significativa para nuestra propuesta de estrategia terapéutica***. Esta inteligencia desarrolla, configura, rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión y el altruismo, entre otros, llegando de esta manera a sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual y personal de cada uno; vinculan los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.[21] La música tiene tal efecto psicofisiológico y emocional en la persona, que podemos recurrir a ella para estimular el pensamiento positivo y las emociones constructivas.

El arte, la música, y de manera especial, el canto en los niños y las niñas estimulan el desarrollo de la inteligencia emocional. El canto no es sólo un elemento importante

20 Bettelheim, Bruno (1996). Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas. Ediciones Grijalbo. Barcelona. En particular el capítulo introductorio.

21 Goleman, Daniel citado por Teresa La Torre Moderne en "Psicología de la música y emoción musical". EDUCAT Q. Nº 26, 2º 2003. P 212

en el diagnóstico sino también en la terapia misma de niños y niñas con problemas particulares, ya que las preferencias musicales marcadas en el canto o las canciones, reflejan la escala de valores de personas y grupos sociales, sus preocupaciones actuales, e incluso, pueden darnos indicios de acontecimientos que han marcado la vida del niño o la niña.

Desde la perspectiva pedagógica y didáctica, el canto es el medio de autoexpresión por excelencia. Puede expresar la más variada gama de sentimientos, más que cualquier instrumento musical. La canción es puente tendido entre la psiquis individual y la conciencia colectiva. Un puente que une el mundo emocional, sentimental, afectivo del individuo con formas de expresión culturalmente definidos, compartidos. Así mismo, el canto propicia la estimulación temprana, el sentido del ritmo, la métrica, siendo utilizado con éxito en niños y niñas con problemas del lenguaje. Además, puede ser un medio de sublimación de las tendencias agresivas y/o depresivas en los niños y las niñas.[22]

Todas las personas, quien más, quien menos, disfrutan la música, y sobre todo el cantar o tararear una canción. Todas, todos nos hemos "amargado" con una canción, alguna vez. Pero en los niños esta respuesta emotiva a la canción es aún más notoria. Ya antes de hablar, los niños, las niñas, entonan, ejercitan la memoria y repiten sonidos, melodías y estribillos. Este hecho es significativo y debe tomarse en cuenta en la escuela. Los niños con dificultades en áreas intelectuales pueden, si se les da la oportunidad de cantar en clase (solos o en coro), acrecentar su autoestima y conseguir la aprobación, la revalorización de sus compañeros y compañeras.

22 Bettelheim B. Op. Cit. Ver en particular su análisis del cuento La Cenicienta.

El canto además ayuda a la concentración y memorización[23], característica, por demás, pertinente en el tratamiento de niños y niñas con déficit de atención y comportamientos hiperactivos.

Es así como cantar en la escuela, en nuestras escuelas, a la que asisten niños y niñas que viven situaciones límites de salud, de mala alimentación, exclusión, violencia social y familiar, desamparo legal, puede ser un elemento clave para mejorar o armonizar el ambiente del aula y de la escuela, en sentido general.

El canto es un elemento didáctico por excelencia, siempre y cuando se canten las canciones adecuadas para cada nivel, teniendo en cuenta el sentimiento o la emoción que provocan y sobre todo los momentos en que se cantan y el contenido, tanto evidente como subliminal.

Al decir de Serafina Poch Blasco[24], las canciones infantiles deben de estar dirigidas a satisfacer necesidades fundamentales de niños y niñas. Éstas son:

1. La necesidad de pertenecer a alguien:

   Por lo que el niño desea identificarse con el protagonista de la canción, por eso las canciones de animalitos no son las mejores para el nivel de Básica. En este caso serían preferibles los temas de imágenes familiares, de sí mismo, de otro niño y del entorno. Sin embargo, en el nivel Inicial sí son preferidas las canciones de animalitos en las cuales los/as niños/as imitan gestos y sonidos de los animales en cuestión.

23 Egan, K. (1997). La Comprensión por la Poeticidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata S.A. Madrid. Ver en particular capítulo 2. "La "inestimable fuerza de la mente salvaje".

24 Poch Blasco, Serafina. (1999). Capacidad de Música de Bebés. Empresa Editorial Herder. Barcelona. 2 tomos. Ver, en particular, capítulos I, IV, y V.

2. La necesidad de amor:

Estas canciones deben expresar toda la gama de sentimientos que experimentan los niños y las niñas, tales como la ternura hacia la madre, la soledad por la ausencia y la alegría del reencuentro, etc. Esto debe tenerse muy en cuenta, no sea que la canción estimule al niño a expresar sentimientos que no entiende todavía, como el enamoramiento, la atracción sexual, la competencia.

3. La necesidad de ser comprendido:

Hay canciones infantiles en que se describen estados emocionales vividos por el niño y la niña como el miedo a la oscuridad, el sentimiento de rivalidad u hostilidad hacia sus hermanos, el miedo a perder. Al expresar por medio del canto estos estados de ánimo, puede sentirse comprendido, identificado y servirle de catarsis, atreviéndose a aceptar sentimientos y emociones que nunca se atrevieron a confesar.

4. La necesidad de autoestima:

Como ya dijimos, tanto el cantar como el bailar afirman al niño y a la niña en sus destrezas, por lo que las canciones deben ser fáciles de interpretar y de memorizar.

5. La necesidad que tienen todos los niños y niñas de ser feliz, así como la necesidad de asombro:

La canción jocosa encanta al niño y a la niña. Los chistes, los trabalenguas, las repeticiones en diferentes tonos, los diálogos cantados, los estribillos simpáticos y bien simétricos: todo lo que hacer reír al niño y a la niña de manera espontánea y transparente es un apoyo incalculable para su crecimiento sano y su adecuado desarrollo intelectual. En este contexto son importantes las gesticulaciones, los sonidos y el baile, que completan algunas canciones infantiles. El niño y la niña suplen con la fantasía la carencia de su mundo real, pero no siempre lo logran. Es así como el asombro que provocan un tema fantástico, las asociaciones inverosímiles o los sonidos inesperados, hacen de la canción una sorpresa que maravillan una y otra vez, a cada paso, y que alimentan esa fantasía que tanto contribuye para que el niño y la niña puedan asumir sin temor los diversos roles y desafíos que la vida le va presentando.[25]

6. Por último, cabe destacar la necesidad que tienen los niños y las niñas de valores trascendentes, éticos y religiosos, de certidumbres en su existencia. Si bien el sentimiento estético en el ser humano está pautado por la cultura de la sociedad en que vive, no es menos cierto, y está demostrado, que ya el recién nacido tiende al orden, a la armonía, y rechaza lo disonante.

En cuanto a los valores morales el niño y la niña pequeña tienen un gran sentido de la justicia. Les encantan las historias de buenos y malos, donde los buenos triunfan, por lo que hay que procurar que las canciones tengan un final feliz. En cuanto a las canciones con sentimientos religiosos hay que alimentar en el niño y en la niña la idea de un ser sobrenatural, ángel o espíritu que le protege y le da la seguridad de una posible felicidad. Ese ser sobrenatural, ese Dios/Diosa amigo/a de hombres y mujeres, de niños y niñas dentro de un contexto espiritual amplio, universal. En ese sentido, debe evitarse la imagen de un Dios castigador, de un espíritu

25 Ver Bettelheim Bruno, Ob. Cit.

maligno que negocia su amor por un comportamiento o una acción. El niño y la niña deben sentirse protegido por el amor de un Dios incondicional, que no sólo lo protege a él, a ella, sino también a los demás. El niño y la niña sin sentimientos trascendentes se vuelve un niño o una niña angustiada.

No podemos dejar de mencionar la canción en coro, que posibilita la experiencia de un sentir colectivo, y desarrolla un comportamiento grupal importante donde priman los sentires agradables del compartir.

Si analizamos cuál debe ser la estructura de la canción infantil, debemos decir que las canciones deben ser cortas, con repeticiones, que la letra de la canción debe ser entendida por el niño y la niña, y que sean fáciles de cantar.

Estas eran algunas de las nociones que guiaban nuestro sondeo. Para ello, queríamos saber qué se canta en la escuela y si estas canciones son parte de un plan educativo, de un programa, si han llevado a cabo un estudio crítico de ellas, si se han analizado sus contenidos, si se han renovado y/o enriquecido los cancioneros.

Comenzamos con visitas a las escuelas ya seleccionadas, siete en total y entrevistando maestras/os y directoras/es, 37 en total. Hicimos un listado analítico de las 21 canciones escolares que más se cantan en estas escuelas, según las maestras y los maestros.

En una segunda visita hablamos con niños/as, grabamos algunas canciones y profundizamos la información dada por las maestras.

Paralelamente, aprovechamos los talleres con las maestras del programa "Pedagogía de la Tierra" para analizar con ellas el contenido de las canciones que íbamos recopilando. La respuesta de las maestras fue de mucha ayuda. Aceptaron sorprendidas que no sabían lo que estaban cantando, que no asumían la canción como un recurso didáctico y que "no habían caído en cuenta" de los valores y los mensajes que estaban transmitiendo a los/as niños/as a través de las mismas.

Las maestras insistían en que no habían tenido ninguna formación sobre este tema y que la mayoría de las canciones que cantaban las habían aprendido en la escuela cuando estudiaban o en la casa con sus madres y abuelas. Alguna que otra vez habían recibido cancioneros y CD´s de parte de la Regional de Educación. El último de éstos fue "Brinca La Tablita" (que analizaremos más adelante). Decidimos entrevistar al responsable de educación artística en el Ministerio de Educación y otra al encargado de educación artística de la oficina regional de Santiago. De otra parte, continuamos analizando canciones con las maestras que se habían animado a investigar e inclusive proponer nuevas canciones. Y así, comenzamos a sistematizar los resultados:

1. Listado analítico de las canciones que más se cantan en las escuelas.

2. Veintiuna canciones con mayor o menor frecuencia en las siete escuelas visitadas.

I. Arroz con Leche

Autor: desconocido. Canción tradicional Española.

Tema: el matrimonio, la viudez. Condiciones que debe tener una joven para casarse.

Mensaje: La mujer debe conocer los oficios

domésticos, ser buena y sumisa; además es preferible si es de la capital.

Edad: se canta en todos los niveles de Educación Inicial y Básica (6-9 años)

Coro: Arroz con leche
se quiere casar
con una viudita
de la capital.
que sepa tejer,
que sepa bordar,
que ponga la aguja
en su mismo lugar.

Viudita: Yo soy la viudita
del conde Laurel,
me quiero casar
y no encuentro con quién.

Coro: Por ser tú tan bella
y no encuentras con quien,
escoge a tu gusto,
que aquí tienes cien.

viudita: Contigo sí,
contigo no,
contigo mi vida
me casaré yo.

II. Brinca La Tablita.

Autor: desconocido.

Tema: La tabla de multiplicar.

Mensaje: Cantando y jugando se puede aprender.

Edad: todas las edades.

Brinca la tablita,
que yo la brinqué
bríncala tu ahora,
que yo me cansé.

Dos y dos son cuatro,
cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho,
y ocho, dieciséis.

Tengo una muñeca
vestida de azul,
zapatitos blancos,
Camisón de tul.

La llevé a la Iglesia,
me le dio un dolor,
la acosté en la cama
y se me murió.

Ya tocó la flauta,
Ya pitó el vapor.
Ya se va la nena
de mi corazón.

III. Mi gallito.

Autor: desconocido.

Tema: un gallito muy querido que se pierde y termina en un caldero para hacer de él un guiso.

Mensaje: Los animales que los niños aman y cuidan muchas veces terminan convertidos en guisos de manos de adultos sin consultar a los niños.

Edad: se canta en Inicial y Básica (4 a 9 años).

Van tres noches que no duermo, la la
voy pensando en mi gallito, la la,
pobrecito, la la,
se ha perdido, la la,
no lo puedo conseguir.

Tiene las alas doradas, la la,
y la cresta colorada, la la,
abre el pico, la la,

mueve el ala. la la.
y dice kikirikí.

Lo he buscado en la gallera. la la.
de Santiago a Tamboril. la la.
pobrecito. la la.
no lo puedo conseguir. la la la.

Yo no dudo que el gallito. la. la.
lo hayan hecho un sancochito. la. la.
la vecina. la. la.
que le gusta tanto el guiso. la la.

IV. Mi Escuelita.

Autor: desconocido.

Tema: amor a la escuela. buenos hábitos.

Mensaje: fomentar el asistir a la escuela con ilusión. y ser responsable tanto en el saludo a la/el maestra/o como en la atención en la clase.

Edad: Inicial y Básica.

Mi escuelita,
mi escuelita.

Yo la quiero con amor

porque en ella,
es que aprendo mi lección.
Por la mañana temprano,
lo primero que yo hago.
saludar a la maestra,
y después a mi trabajo.

V. Pajarito Vino Hoy.

Autor: desconocido.

Tema: hábitos saludables.

Mensaje: habla de las rutinas de la mañana. y lo que tiene que hacer un niño o niña de forma animada al ser transmitida la información al pajarito.

Edad: Inicial y Básica.

Un pajarito vino hoy
muy temprano donde mi
y me dijo al despertar
no te vas a levantar
De la cama yo salté
me bañé y me vestí
y a la escuela yo corrí
para estar temprano allí.

VI. Tres Muñecas.

Autor: desconocido. Canción tradicional.

Tema: jóvenes que juegan a ser muñecas. tema de atracción, enamoramiento, malos hábitos. bebida e irresponsabilidad.

Mensaje: sexuado y discriminatorio. irresponsabilidad y malos hábitos.

Edad: Básica (6-9 años).

Somos tres muñecas,
llegadas de París.
nosotras no sabemos
quien nos trajo aquí.

Mi nombre es María.
el mío es Fifí.
y yo no tengo nombre,
porque soy una infeliz.

-Marieta, no seas coqueta,
que tu no vales ni media peseta.
¿Dónde estabas anoche,
que no te pude ver?

-estaba en el teatro.

con el cabo Miguel.
-Te he dicho que no andes
con ese borrachón.
-Y ando y ando y ando.
porque es mi corazón.

VII. Caracolito.

Autor: desconocido.

Tema: cuidado a los animalitos.

Mensaje: conocer el animal y el respeto al mismo.

Edad: inicial (3-5 años).

Caracolito, caracolito,
¿Quién te hizo tan chiquito?
Si en la arena te escondes
te llevará la mar y entonces,
caracolito, no te podré encontrar.

VIII. La Caraqueña.

Autor: desconocido. Canción de ronda tradicional española.

Tema: el baile y el movimiento. Juego.

Mensaje: la alegría del baile y jugar en grupo.

Edad: Básica (entre 6-10 años).

Es el baile de la caraqueña
es un baile muy disimulado,
poniendo la rodilla en el suelo,
todo el mundo se queda admirado.

Da la vuelta, la vuelta María,
ese baile no se baila así,
ese baile se baila de espalda,
remenea, remenea la falda,
remenea, remenea los brazos,
y a la vuelta se dan un abrazo.

Caracolito de la mar,
que te quedaste sin bailar.

IX. Una Paloma Blanca.

Autor: desconocido. Canción tradicional de ronda española.

Tema: canción y baile de enamorados.

Mensaje: el juego, el baile y la atracción juvenil, rebeldía familiar.

Edad: Básica (6-9 años).

Una paloma blanca
que del cielo bajó,
con su pico dorado
y en el pico una flor.

De la flor a la lima.
de la lima al limón,
vale más mi morena
que los rayos del sol.

A los titiriteros,
yo les pago la entrada;
si mi madre lo sabe,
¿qué dirá, qué dirá?

Yo tendré que decirle,
que me muero, me muero,
que me muero, me muero,
que me muero por tí.

X. Canciones de Cumpleaños

a. Cumpleaños Feliz

Autor: desconocido. Canción tradicional traducida del inglés.

Tema: felicitación de cumpleaños.

Mensaje: amistad, buenos deseos.

Edad: todas las edades.

Cumpleaños feliz,
te deseamos a ti,
cumpleaños (nombre de la persona)
cumpleaños feliz.

b. El Regalo Mejor.

Autor: Rafael Ramón Casado Soler.

Tema: felicitación de cumpleaños.

Mensaje: amistad, apreciación de la naturaleza, valores trascendentales, expresión de sentimientos nobles y de cariño especial.

Edad: todas las edades.

Celebro tu cumpleaños,
tan pronto vi asomar el sol,
y en este día glorioso,
pido tu dicha al señor,
porque lo he considerado,
como el regalo mejor.

Toma un abrazo, que yo te doy
con mucha sinceridad.
Toma un abrazo, tu amigo soy
y mucha felicidad.

XI. Doña Semana.

Autor: desconocido.

Tema: los días de la semana.

Mensaje: una forma divertida y elegante de aprender los días de la semana.

Edad: nivel inicial (3-5 años).

Doña semana tiene siete hij tos
unos son rojos, otros son negritos.
Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado.
y domingo el fin, que no trabaja y es bailarín.

XII. Jipi i Japa.

Autor: canción tradicional sur americana.

Tema: la muchacha que se adorna para ser admirada por su coquetería, atracción, conquista.

Mensaje: sexuado, las niñas atractivas tienen novios y sin atractivos los movimientos voluptuosos.

Edad: nivel inicial (3-5 años).

Yo tengo un sombrerito
de jipi japa:
me lo regaló mi novio
para que me ponga guapa.

Me lo pongo de este lado,
me da calor;
me lo pongo de este lado,
me da el sol.

Piripipí yo tengo un novio.
piripipí se llama Antonio,
piripipí cuando lo veo,
piripipí me remeneo.

XIII. Buenos días.

Autor: desconocido. Canción tradicional Puertorriqueña.

Tema: canción de entrada al aula.

Mensaje: saludo cariñoso, buenos modales, desinhibe a los/as niños/as al llegar.

Edad: nivel inicial y primeros cursos de básica.

¿Buenos días mis alumnos, cómo están?
Coro: ¡muy bien.
Buenos días mis alumnos cómo están
Coro: ¡muy bien.
Haremos lo posible
Por hacer buenos amigos
¿Cómo están todos ustedes?
¿Cómo están?
Coro: ¡muy bien.

XIV. Palomita Blanca.

Autor: desconocido.

Tema: religioso, trata el comportamiento de los/as niños/as .

Mensaje: solo los/as niños/as que se portan bien van a ver a Jesús.

Edad: nivel inicial y primeros cursos de básica.

Palomita blanca del piquito azul
llévame en tus alas a ver a Jesús.

Si niñito bueno yo te llevaré
porque con mamita te has portado bien.

Ella no comía ni un grano de arroz
y se mantenía con el corazón.

Ola, ola, ola,
ola de la mar.
¡Qué bonita ola para navegar.

XV. Pin Pon.

Autor: desconocido. Canción tradicional española.

Tema: rutina diaria de los buenos hábitos.

Mensaje: infantil, habla de un muñeco como si de un niño se tratara, y de las acciones que debe realizar durante el día: lavarse las manos, peinarse. Mensaje educativo.

Edad: nivel inicial y primeros años de básica.

Pin pon es un muñeco
muy guapo y de cartón,
se lava la carita
con agua y con jabón.
Se desenreda el pelo
con peine de marfil,
aunque se da tirones
no llora ni dice así ¡uy.
Cuando las estrellas
comienzan a salir
Pin Pon se va a la cama
y se acuesta a dormir.

XVI. Mariquita.

Autor: desconocido. Canción tradicional dominicana, con varias versiones, que se canta sobre todo en los sectores populares.

Tema: matrimonio, maternidad, divorcio, conflictos, muerte, el ciclo de la vida de la mujer.

Mensaje: habla del objetivo a través de una mariquita (interpretado como una mujer coqueta e interesada. Emplea el término abusadora), en el que quiere quitar el esposo a otra mujer dejándola sin dignidad. Las acciones que resalta posteriormente, como resumiendo su vida, va en la misma línea de: nacimiento, crecer, casarse, divorciarse...como un patrón de vida de la mujer que finaliza con el tener que dar cuentas finalmente a su marido.
Canción fuerte que reúne estereotipos y malas acciones, sin valores positivos de la persona y más a la mujer. Rivalidad entre mujeres y relaciones de subordinación: "la pongo de sirvienta y cocinera"

Edad: se canta en todo los niveles de básica, especialmente, los niños/as de 3ro y 4to.

Mariquita, Mariquita, Mariquita abusadora.
El hombre que a mí me gusta, se lo quito a su señora.

Se lo quito, se lo quito, se lo quito de la vera
y a ella después la pongo, de sirvienta y cocinera.

A la una yo nací, a las dos me bautizaron,
a las tres supe de amores y las cuatro me casaron,
a las cinco tuve un hijo, a las seis se me murió,
a las siete fue el entierro, a las ocho divorcié,

A las nueve tuve un cáncer, a las diez se me operó,
a las once me rezaron, y a las doce se acabó,
cuando llegue mi marido, yo no sé qué le diré,
que se quite los zapatos, y el sicote de los pies. (

XVII. Juan Paco Pedro de la Mar.

Autor: desconocido. Canción tradicional de marineros.

Tema: oda al marinero.

Mensaje: canción divertida con el objetivo de decir un nombre se asocia al mar.

Edad: nivel inicial y primer ciclo de básica.

Juan Paco Pedro de la Mar,
es mi nombre así,
y cuando yo me voy,
me dicen al pasar:
Juan, Paco, Pedro de la Mar.

XVIII. Había un Sapo.

Autor: desconocido. Canción Puertorrique-ña.

Tema: animalitos.

Mensaje: descripción divertida de un sapo, inspira amor por los animales.

Edad: nivel inicial y básica.

Había un sapo, sapo sapo.
que nadaba en el río, río, río.

Con su camisa verde, verde, verde.
Se moría de frío

La señora sapa, sapa, sapa
tenía un amigo, amigo, amigo.
que eraaaa, proo feeee soor.

XIX. La Vaca Lechera.

Autor: desconocido. Canción tradicional colombiana.

Tema: animales. El aprecio a la vaca.

Mensaje: descripción de una vaca de manera cariñosa y jocosa. Estimula el cariño a los animales.

Edad: nivel inicial y básica.

Tengo una vaca lechera
no es una vaca cualquiera
me da leche merengada
ay, que vaca tan salada
tolón tolón
tolón tolón

Un cencerro le he comprado,
y a mi vaca le ha gustado,
se pasea por el prado,
mata moscas con el rabo,
tolón tolón,
tolón tolón.

XX. La Gatita Carlota.

Autor: desconocido.

Tema: animalitos que toman el lugar de los niños/as.

Mensaje: mensaje confuso. Los animales toman el lugar de los/as niños/as en este caso para poder salir de casa, para enamorarse y tener novio. "yo te espero en la ventana"

Edad: nivel básica.

Yo soy la gatita Carlota
mi novio es el gato con botas
te vengo a invitar a un paseo
por arriba del tejado.

No puedo mi madre ha salido

Ha ido a comprarme un vestido

Ven a verme mañana

Yo te espero en la ventana

micifú
micifú
por tu amor estoy cucú
dime "miau, miau,miau"
mi gatitu
micifú.

XXI. La Cucaracha.

Autor: desconocido. Canción tradicional.

Tema: canción jocosa de animales.

Mensaje: Nos invita a reir y a bailar. Ayuda a la aceptación de los insectos.

Edad: nivel inicial y primer ciclo de básica.

La cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminar
porque no tiene
porque le faltan
las dos patitas de atrás.

En el 2004 la periodista y folclorista Xiomarita Pérez, a la sazón Directora nacional del Folclore, de la Secretaría de Estado de Cultura, publicó un pequeño e interesante libro titulado: "Brinca la tablita : Canciones infantiles y Juegos Tradicionales Dominicanos", en el que recogía 25 canciones infantiles que se cantaban en el país. Siete de éstas aparecieron en el sondeo que realizamos acerca de las canciones escolares que se cantaban con mayor frecuencia.; de ellas, analizamos cuatro a continuación: Arroz con Leche, Tres Muñecas y Jipi Japa.

Cabe señalar, que en tres de las siete escuelas visitadas, el único material que encontramos sobre cantos infantiles y escolares fue este pequeño libro "Brinca La Tablita: Canciones y juegos del folclore dominicano".

ANALISIS DE LA CANCION: ARROZ CON LECHE

Coro: Arroz con leche se quiere casar

¿Quién es "arroz con leche"? ¿Por qué se quiere casar? Y los niños y las niñas, que tienen de seis a nueve años de edad, que cantan esta canción ¿están pensando en casarse? ¿Es que deben de estar pensando en casarse? ¿Son esos los valores, los sueños que hay que estimular a esa edad? ¿Por qué no pensar que arroz con leche quiere jugar o estudiar o cantar?

-Con una viudita de la capital.

¿Qué, quién es una viuda? ¿Cómo entiende el/la niño/a la palabra viuda? ¿Por qué con una viudita y no con otra? ¿Qué ventaja tiene, qué beneficios reporta? ¿Por qué de la capital y no del campo? Tal discriminación, ¿alberga algún prejuicio social?

-Que sepa tejer, que sepa bordar.

Concepción machista que considera que la mujer que no sabe de "labores" no puede casarse. Que sepa hacer labores es más importante que el carácter de la viudita, más que sus cualidades, más que la afectividad que supone la relación.

-Que ponga la aguja en su mismo lugar.

Inhibe la fantasía, la creatividad femenina. Y en supuesto, vence la sumisión al orden establecido. A la mujer casada, "que no invente". Que no explore, que no busque, que no se interese por saber, por hacer cosas diferentes.

Viudita: Yo soy la viudita del conde Laurel.

Seguimos con la valorización de los Condes, figura de poder con referencia a España. Nada que ver con la viuda del obrero, del campesino, del artista. Su condición de viuda la define, constituye el aspecto más relevante de su persona.

-Me quiero casar y no encuentro con quien.

Se refiere al miedo de la mujer de no encontrar marido y a la necesidad del matrimonio. No es que quiera casarse con tal o cual, con una persona en particular; quiere casarse, ese es su objetivo, y sale a buscar.

Coro: Por ser tu tan bella
y no encuentras con quien
escoge a tu gusto,
que aquí tienes cien.

Presenta la belleza como valor indispensable en una mujer para poder escoger.

contigo sí,
contigo no,
contigo mi vida me casaré yo.

El final de cada mujer debe ser casarse. Ese es el mensaje final. Pero para eso debe ser bella, ordenada, laboriosa y sumisa, venir de capital y ser condesa.

¿Y nuestros/as niños/as? ¿Cuáles patrones les van presentando en la escuela, en las canciones y cuáles van seleccionando en una edad cuando, según Erick Erickson, se forma el ideal del yo?

La melodía de Arroz con Leche es apropiada para niños y niñas, invita al juego y al movimiento. ¿No podría pensarse en analizar y mejorar su contenido?

Por ejemplo:

Coro: Arroz con leche
Quisiera encontrar
Un grupo de amiguitos
Con quien jugar

Que sepan cantar
Les guste bailar
Que sean divertidos/as
Vamos a gozar.

Amiguito: Yo soy tu amiguito,
que quiero cantar
toma mis juguetes
vamos a jugar.

Coro: Me subo al caballo
y toco el tambor
tu eres la amiguita
de mi corazón.

ANALISIS DE LA CANCION: JIPI JAPA

Yo tengo un sombrerito
de Jipi Japa
me lo regalo mi novio
para que me ponga guapa.

Seguimos insistiendo en la importancia de no estimular sentimientos que no van acorde con la edad ni los intereses de los/as niños y niñas. AL igual que las otras, ésta es muy popular.

¿Por qué debe estimularse o pensar en un novio una niña o un niño de 6 a 9 años?

Me lo pongo de este lado
me da calor
me lo pongo de este otro
me da el sol.

El sombrero no es cómodo pero me veo guapa...Eso es lo importante: es lo que el novio quiere y lo que ella trata de hacer

Piripipí yo tengo un novio
Piripipí se llama Antonio
Piripipí cuando lo veo
Piripipí me remeneo.

Si fuera de la canción la niña confiesa que tiene un novio y que se remenea, es reprimida. ¿Por qué entonces se estimulan valores que confunden y le pueden crear problemas de aceptación? ¿Por qué se remenea? ¿Qué significa? ¿Tiene alguna connotación sexual el "remeneo"?

ANALISIS DE LA CANCION: LAS TRES MUÑECAS

"Somos tres muñecas llegadas de París".

Son tres muñecas, no tres mujeres, en todo caso mujeres-muñecas, esa es la dimensión de identidad que resaltan: eso es lo que son, muñecas. Y son tres, un grupo, un pequeño contingente, cuyos vínculos no especifican. Aunque andan juntas, son tres mujeres solas que reúne las circunstancias.

"llegadas de París": ¿Qué connotaciones tiene, en nuestro medio, esa expresión? ¿Con qué se asocia en la cultura dominicana a las mujeres de París? Con vida nocturna, bailarinas de can-can, coristas, artistas, mujeres que trabajan en bares, mujeres de cabaret, cupleteras, cantantes, prostitutas...

" Nosotras no sabemos quién nos trajo aquí"

¿Pero saben a qué vinieron? ¿Por qué no saben quién las trajo? ¿Vinieron bajo contrato? ¿Vinieron por mediación de una agencia, de otra persona? No viven en el país, entonces ¿a qué vinieron esas tres mujeres desde/ de París? Que se sepa no tienen familia ni conocían a otras personas aquí, al llegar al país. Son mujeres desarraigadas.

"Mi nombre es María, el mío es Fifí"

Nombres de mujeres sin apellidos. Nombres de artista, de mujeres de barra, de lugares de espectáculos, de coristas, de maniquí... la María, la Fifí.

" Yo no tengo nombre, soy una infeliz"

Infeliz porque no es feliz, porque está triste, compungida, lo que refleja una estado sicológico interno o quizá, y probablemente, infeliz en el sentido de que 'no es nadie', porque es pobre, carece de medios; esa es su condición social, probablemente la que la empuja a emigrar, a salir de París hacia plazas de menos categoría.

Su nombre puede ser cualquiera. ¿Qué importa? ¿A quién le importa?

"Marieta, no seas coqueta que tú no vales ni media peseta"

La tercera muñeca, la que no tiene ni vale nada es por eliminación Marieta. De nada le vale que sea coqueta, ¿quién se va a interesar en ella? Marieta no es agraciada, no es bella ni atractiva. Probablemente no es joven; la imagen que tenemos es la de una cantante o bailarina marchita en decadencia, entrada en años que de París viene a parar a estos lares.

¿Por qué te afanas, Marieta, si no vales ni media peseta? La belleza, su atractivo se mide en moneda. Sugiere que su trato tiene de fondo una relación mercantil; la otra cara de la mujer-muñeca es la de mujer-mercancía.

Curiosamente y por fuerza es otra mujer, que vino con ella, quien la crítica y la desvalora, quien "calcula su valor". No te afanes, si ya no vendes.

"¿A dónde estabas anoche que no te pude ver? Estaba en el teatro con el cabo Miguel"

Son mujeres de la noche. En la noche va al teatro, a los lugares de diversión. Es entonces, y en esas circunstancias, que se encuentra con los hombres, con el cabo Miguel, con un alistado de poca monta, de bajo rango; otro "don nadie". El canto va a reafirmar esa condición:"te he dicho que no andes con ese borrachón". Quien le habla a Marieta tiene alguna ascendencia, alguna autoridad sobre ella. Obviamente no se trata de su madre, ni de una hermana mayor; lo dicho suena a patrona, a encar-

gada. No sugiere que exista entre ellas una relación afectiva, ni una preocupación por el bien de Marieta; en todo caso es atención al beneficio que ésta puede brindar.

"Y ando y ando y ando porque es mi corazón"

El reclamo que le hacen tiene poco efecto. En vez, Marieta planta cara y desafía. La reiteración da fuerza al reto: "y ando y ando y ando". Esta muñeca que está "llegada de París" ya anda de amores con el cabo Miguel.

Y por ese amor está dispuesta a enfrentar convenciones y usos, a tomar riesgos. Ya lo hizo cuando decidió salir de París. A pesar de las incertidumbres anda con Miguel. La imagen no es heroica, es más bien rebeldía propia de la tragedia de una mujer que "se lanzó" a un viaje como ahora se aferra a un corazón.

Quizá Marieta está de paso, como Miguel que, en su calidad de soldado o policía, puede ser trasladado en cualquier momento. Acaso hubo otros Miguel en su historia de viajes y recorridos. Puede que sospeche, en el fondo de su corazón, que, nueva vez, tendrá que buscar otro puerto, otra puerta, otro corazón allí donde la lleva quien no conoce. Por eso se aferra a su relación con Miguel y desafía.

"(El, Miguel) es mi corazón"

¿Se trata de un arranque de ilusión, de la canción desesperada que quien siente que "no vale ni media peseta". ¿Qué nos dice la canción sobre el amor, sobre este amor de Marieta subordinado al latir y sentir del hombre?

No es un canto al amor, a la dignidad de la mujer. Más bien es canción de desamor, de tristeza, de tragedia, de rivalidades entre mujeres, de subordinación y explotación de la mujer y de sus sueños.

La crítica a las canciones no es crítica a Xiomarita pues apreciamos su investigación y su búsqueda. Estas recopilaciones son necesarias y permiten entender épocas y comportamientos. La suya es una de las pocas disponibles en varias de las escuelas visitadas. Lo que nos preocupa es que se lleven a las escuelas canciones con un contenido inapropiado que no permitan que el cantar sea sano, educativo: nueve de las 25 canciones incluidas en el cancionero de marras están marcadamente sexuadas.

Desvirtuada, la canción se convierte en obstáculo a la expresión del sentimiento, en una tergiversación y desnaturalización del mismo, sobre todo si promueve valores y actitudes como el elogio a la violencia y a la dominación, la competencia, la coquetería, la discriminación, en vez de la cooperación, el amor, la relación con la naturaleza, el estímulo al respeto y la solidaridad.

Cuando entrevistamos al encargado regional de educación artística, valoró mucho la canción escolar, ¡pero no pudimos conseguir ningún documento escrito ni programas, ni cancioneros, ni CD, ni plan de trabajo. Sin embargo nos habló de algunos eventos y talleres que tenían con los/as maestros/as.

Consideró que las canciones que se cantan en las escuelas son adecuadas.

Por su parte la encargada a nivel nacional nos habló de un cancionero de canciones patrias de RR Casado Soler, pero no lo tenía allí. Nos remitió al portal pagina web del Ministerio de Educación donde escuchamos algunas canciones que nunca escuchamos en las escuelas y que no conocían las/os maestras/os entrevistadas. Enfatizó la importancia de cantar en la escuela e insistió en que las canciones que se cantan son adecuadas, pero no nos dijo cuáles. Tampoco allí pudimos conseguir algún documento que analizara canciones escolares, que evaluara la situación de esa dependencia, que presentara un plan para mejorarla.

En las escuelas que visitamos encontramos que, en sólo una escuela de siete, la maestra tenía acceso a computadoras, pero que no había utilizado las canciones "del portal". Dos de siete escuelas tienen: una radio con reproductor de CD y otra casetera. Sólo una de siete escuelas tenía una maestra de educación artística quien había optado por concentrarse en las manualidades. En tres de las escuelas había libros de educación artística pero esas canciones no se cantaban. En cuatro de las siete escuelas encontramos el cancionero "Brinca La Tablita".

Concluimos que falta un plan, un programa para revisar los contenidos de las canciones, saber lo que se canta en la escuela, estimular niños, niñas y maestros/as a escribir canciones nuevas. Tener profesores de música en las escuelas que pudieran estimular y revisar el trabajo de los coros escolares y que involucre a las APMAE en la búsqueda de nuevas canciones.

Es importante cuidar los mensajes sexuados en niños y niñas pequeños/as en un país donde el índice de embarazo en adolescentes es el más alto de la zona.

Por otro lado, debemos convertir el canto en un instrumento didáctico que haga más divertido el aprender, incluyéndolo en los planes de clase.

Una parte importante de la investigación se centró en la atención a los valores de cuidado y amor a la naturaleza, destacando en la información recogida más por su ausencia que por su presencia.

Es cierto que algunas canciones fomentan buenos hábitos, pero más referidos al ambiente doméstico y familiar. Sólo algunos animales, que la mayoría de las veces se desnaturalizan para ocupar el puesto de unos niños y niñas, promueven el respeto a los mismos; sobre todo en los/as niños/as más pequeños/as. Las canciones religiosas a veces recuerdan a Dios, creador de la belleza o la naturaleza. Queda por formar con los/as niños/as las nuevas canciones. Partir de los nuevos cuentos sobre las reservas naturales podría ser un estímulo apropiado.

Pasando balance a la realidad de nuestras escuelas, a la falta de propuestas pedagógicas, de perspectivas didácticas sólidas, y pensando en los métodos autoritarios y la violencia familiar, admirando el esfuerzo que hacen en muchas ocasiones las maestras y los/as alumnos/as por crear un clima de armonía y creatividad en las aulas, entristece advertir la poca importancia que se da a la educación artística, cenicienta de todos los currículos y la poca posibilidad que tienen los niños y las niñas de cantar, bailar, apreciar el arte como camino al conocimiento más profundo de los valores morales, a la trascendencia misma, a la convivencia en paz y a la solidaridad.

En el aspecto pedagógico, Platón postula que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Bernard Shaw escribió: "me limito a llamar la atención sobre el hecho de que la única

maestra que tenemos, fuera de la tortura, son las Bellas Artes".[26]

Nuestras escuelas necesitan entender el cantar como arte enriquecedor, como instrumento pedagógico, como posibilidad de trascender y definir una educación ecológica que integre a la vida y a la naturaleza misma. Si no nos educa el arte, si no vivimos con el arte como maestro, queda la tortura y la represión, la competencia, el autoritarismo y la verticalidad. Hay que aprender a entender el sonido de la vida, que nace y crece continuamente en el niño y en la niña. Para educar en la vida y desarrollar la inteligencia emocional, tenemos que cantar a la vida, ya que el arte constituye un elemento básico de los seres humanos que canaliza la vida de los sentires, la vida de las emociones y sentimientos, con la esfera de los valores, de las transcendencias: "arte, el espíritu de las cosas, reflejado en espíritu del ser".

"El canto – apunta Lacárcel- es uno de los medios de expresión más completo y máximo de la actividad musical, que lleva al ser humano a descubrir la imagen de su propio cuerpo. Es por medio de estos estímulos, sobre todo en la producción de los sonidos agudos, como se establece la dinámica de la actividad cerebral. La melodía cantada contiene una fuerza propulsiva que despierta nuestra actividad motriz y emocional, propiciando sentimientos de gran diversidad. Constituye un lenguaje emotivo y afectivo, pudiendo modificar el estado de ánimo de un sujeto. Es fuente de alegría, serenidad y un sin fin de sentimientos que producen satisfacción y autorrealización".[27]

26 Gilberto de Serafina Pinto Rosso.

27 Lacárcel Moreno, Josefa (2003). "Psicología de la música y emoción musical". EDUCATIO, No. 20-21. P.225.

JUEGOS Y JUGUETES EDUCATIVOS

JUEGOS EDUCATIVOS PARA "PEDAGOGIA DE LA TIERRA"

Por: Benedetta Belotti

Para presentar una propuesta de juegos educativos para utilizar en las escuelas y que acompañaran la propuesta pedagógica "Pedagogía de la Tierra" hemos realizado una investigación en diferentes sectores o áreas.

En primer lugar decidimos investigar cuales juegos se utilizan en las escuelas, para evidenciar cuáles de ellos se podrían definir educativos y cuáles no, pero al acercarnos a las escuelas la primera pregunta que nos surgió fue: ¿se juega en las escuelas?

En la mayoría de los casos en las escuelas el juego es considerado una diversión, un pasatiempo o un premio para alumnos que terminan rápidamente sus tareas. Es difícil encontrar situaciones en las cuales el juego es utilizado como herramienta didáctica, como un instrumento que de forma lúdica asiste el aprendizaje de las/los niñas/os en diferentes disciplinas. Nos surgió entonces la idea de realizar juegos que estimulen las/los mismas/os proferoras/es a jugar para enseñar, ya que:

El juego tiene una razón de ser biológica y psicológica: es necesario para conocer y asimilar el entorno. Durante la infancia hace falta el juego para madurar y evolucionar. Jugar no es un capricho, es una necesidad, ya que un niño que no juega no se desarrolla con normalidad. Durante el tiempo de juego se evoluciona y se aprende intensamente y significativamente.[28]

JUEGOS Y ESCUELA

Desde el punto de vista físico, podemos decir que a través del juego l@s niñ@s conocen mejor su cuerpo, aprenden a controlar el equilibrio, el esfuerzo, la fuerza, mejoran el desarrollo de los sentidos. Desde el punto de vista mental, podemos decir que el juego potencia su creatividad e imaginación, favorece el lenguaje y la capacidad para razonar y reflexionar, y saber lo que está bien o no, cuando alguien no cumple las reglas, o "hace trampa". Desde la perspectiva afectiva, el juego estimula la satisfacción, ya que es una actividad placentera para los niños. Finalmente, desde la perspectiva social, el juego es un instrumento de socialización (ya que para jugar necesitan hablar y compartir).

¿POR QUÉ ES BUENO JUGAR EN LA ESCUELA?

- Porque se relacionan de forma distinta con sus compañeros de clase y amigos.
- Porque hacen ejercicio físico y mental.
- Porque están con un adulto, y en clase con el profesor, y puede ser una experiencia motivadora y gratificante.
- Porque pueden jugar a nuevos juegos (creados y/o adaptados por los profesores).
- Porque pueden explorar con materiales que, seguramente, no suelen tener en casa (pinturas, arcilla, maquillajes, etc.).
- Porque el juego facilita el aprendizaje y

28 www.guiadeljuguete.com AIJU Instituto Tecnológico del Juguete

muchos juguetes pueden ser excelentes recursos didácticos.

* Porque lo que aprendemos jugando no se olvida. Al ser aprendizajes activos y vivenciales perduran en el tiempo, convirtiéndose en aprendizajes significativos.

* Por el mero hecho de jugar, que siempre es una experiencia gratificante.

El juego libre o espontáneo y el juego dirigido. Tanto si juegan en el patio como en el aula el profesor o educador puede elegir si proponer un juego libre o proponer un juego dirigido. El juego dirigido normalmente es en el que el profesor o educador tiene un papel relevante y suele conducir (planificando las actividades) el ritmo del juego. El juego libre o espontáneo, es aquel donde el niño decide el juego y con quien jugar. Durante el juego espontáneo se da la condición idónea donde poder vivir experiencias sociales desde la autonomía y la libertad.

Tanto el juego dirigido como el espontáneo deben tener cabida en el mundo escolar.

> *Debemos ser conscientes de que a través del juego se pueden aprender de forma sencilla y divertida muchos conceptos (colores, formas, palabras, etc.) y los alumnos no se dan cuenta de ello. Los niños se quedan con la buena sensación de haber estado jugando, y los profesores se van satisfechos a casa porque sus alumnos han aprendido sin a penas ser conscientes de que lo han hecho.*

> *El juego es un recurso muy poco aprovechado en la escuela, y por ello animamos a los profesores a que intenten implementar actividades lúdicas en sus clases, que sin lugar a dudas vivirán una experiencia positiva. Y además, animamos a las empresas jugueteras a crear más y mejores recursos lúdicos adecuados para su uso en el contexto escolar.*[29]

El segundo ámbito de investigación se ha desarrollado entorno a los materiales que podríamos utilizar para la realización de nuevo juegos. Investigamos diferentes tipos de productos, no solo juguetes, realizados con material reciclado, con el fin de traer inspiración además de evidenciar soluciones técnicas en la fase de realización de los mismos juegos. Seleccionamos materiales que sean más fácil de recuperar tanto cuanto de elaborar: es importante que, en el momento que se realiza un producto nuevo con un material usado, no se utilice más energía o se contamine más que en la realización del mismo producto con un material nuevo.

> *Consolidar una actitud respetuosa con el medioambiente es fundamental para vivir en sociedad. Gran número de juegos de imitación ayudan a escenificar situaciones relacionadas con el reciclado, el aprovechamiento de los recursos o el respeto por la naturaleza. También algunos juegos científicos, de reglas o juegos de ordenador ayudan a comprender este tipo de necesidades y su relación con el entorno.*[30]

Paralelamente hemos averiguado que hacen, a que juegan y como se comportan niñas y niños de las edades a las que nos estamos dirigiendo, que tienen entre los 7 y los 9 años.

> *En esta etapa el niño empieza a asumir pequeñas responsabilidades; su memoria y su atención son mucho*

29 JUEGOS Y ESCUELA. www.guiadeljuguete.com - AIJU Instituto Tecnológico del Juguete

30 JUEGOS Y JUGUETES NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS. www.guiadeljuguete.com - AIJU Instituto Tecnológico de Juguete

mayores, conversa con fluidez, consolida sus capacidades lecto-escritoras y se muestra más independiente, aunque todavía necesita mucha ayuda del adulto para organizar su vida y tomar decisiones. Sigue disfrutando mucho con la actividad lúdica; el juego simbólico y de movimiento aún tiene un papel relevante, pero se incrementa considerablemente el interés por los juegos de reglas, las manualidades, las construcciones y los videojuegos.[31]

El resultado de esta investigación es la propuesta de 3 diferentes tipologías de juegos educativos para utilizar en los cursos.

1. La excursión: es un juego de mesa para jugar con todo un curso y que abarca diferentes disciplinas

2. Rompecabezas

   a. Rompecabezas de cubitos: rompecabezas en forma de cubitos que representan animales o escenas de los cuentos que acompañan esta propuesta pedagógica.

   b. Rompecabezas de figuras: rompecabezas a encaje hechos con recortes de madera que representan diferentes figuras, por ejemplo arboles o animales

3. Manual para la realización de instrumentos musicales: un pequeño manual con ideas para la realización de instrumentos musicales con material reciclado, para construir en el aula.

31 JUEGOS Y JUGUETES LIBROS Y TIPIAS DE 6 A 9 AÑOS. www.guiadeljuguete.com A JU Instituto Tecnológico del juguete

LA EXCURSIÓN

Es un juego de mesa que nace principalmente por el deseo de crear un material lúdico de apoyo a la didáctica. La ausencia de juguetes que se pueden utilizar en el aula con el grupo de estudiantes, acompañadas por la necesidad de juegos que se puedan utilizar en manera trasversal entre diferentes disciplinas, nos estimuló para crear este juego.

El objetivo del juego es sencillamente llegar desde la casilla numero 1 hasta la número 40. Lo que hace interesante este juego es que se convierte en una herramienta para profesores/as para trabajar la cooperación, socialización, conocimientos, comprensión de textos, lectura, respeto por el ambiente, buenas y malas costumbres, capacidades de movimiento, coordinación, interacción con los compañeros y mucho más.

A medida que se avanza en el tablero se encuentran diferentes situaciones, casillas que premian buenos comportamientos con respeto al ambiente así como penalizan las malas costumbres, y nos hace reflexionar sobre como la mala acción de uno se refleja en todos. Hay casillas de actividades para realizar en grupo y casillas con preguntas específicas y reflexivas. El juego se desarrolla en torno al cuidado del ambiente y dominio de conocimiento básicos del programa de ciencias naturales, pero el juego es sumamente flexible, y con solo cambiar las preguntas (maestras y maestros pueden realizar nuevas tarjetas de preguntas hasta en hojas recicladas) es posible reforzar cualquier otra disciplina, desde la matemática hasta la historia, geometría como letras. Las mismas actividades se pueden cambiar si se desea por ejemplo integrar educación física o manualidades o cualquier competencia se quiera reforzar o desarrollar.

El juego es realizado con materiales reci-

ciados: galones de yogurt o jugo para el tablero y los distintivos, las tapas para las fichas, un galón de jugo como empaque y un cubito de madera como dado.

Los juegos de reglas son aquellos en los que existen una serie de instrucciones o normas que los jugadores deben conocer y respetar para conseguir el objetivo previsto.

Son fundamentales como elementos socializadores, ya que enseñan a los niños/niñas a ganar y perder, a respetar turnos y normas, y a considerar las opiniones o acciones de los compañeros de juego.

Además, favorecen el desarrollo del lenguaje, la memoria, el razonamiento, la atención, la reflexión y, dependiendo del juego, contribuyen también al aprendizaje de distintos tipos de conocimientos y habilidades.

Dentro de los juegos de reglas son también interesantes los juegos cooperativos, juegos que requieren colaborar en equipo para conseguir el objetivo propuesto, ya que ganamos o perdemos todos.

En esta categoría de juegos también están presentes los juegos tradicionales. Debemos proporcionar a los niños entornos lúdicos que permitan la relación interpersonal.[32]

Críticas y comentarios

Hemos jugado con "La Excursión" en diferentes grupos de niñas y niños tanto como en grupos de adultos. La respuesta y las evaluaciones han sido siempre positivas, el juego es divertido, útil, la mayoría de las maestras y maestros están seguros de que lo utilizarían en el aula como herramienta didáctica. Las y los estudiantes han participado con mucho interés, colaboración y atención. A pesar de que no lo conocían en pocos minutos entendían las reglas y dominaban las dinámicas del juego.

ROMPECABEZAS

A partir de desechos de talleres de ebanistería hemos realizado dos tipos de rompecabezas, para jugar sea individualmente como en pequeños grupos o parejas.

Sobre los rompecabezas en general es importante decir lo que escribimos en la siguiente cita:

Cuando l@s niñ@s estan apilando, encajando, ensamblando, superponiendo, construyendo, está ejercitando:

- *La coordinación ojo-mano: la habilidad manual y la prensión, ya que manipula piezas y las une para formar un objeto.*
- *La organización espacial: el niñ@, mientras juega, coloca piezas arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás; es decir, se está familiarizando, en definitiva, con los conceptos espaciales.*
- *La atención y la concentración: estos juegos implican que el niñ@ centre su atención sobre la actividad durante un periodo de tiempo concreto.*
- *El razonamiento lógico: seguir unas instrucciones de montaje implica interpretar una secuencia, esto es, ver unas imágenes, reflexionar e interiorizarlas.*

32 Los juegos de regla. www.guiasdeljuguete.com - AIJU Instituto Tecnológico del Juguete

- *La diferenciación de formas y colores: la selección de piezas estimula la discriminación visual y la diferenciación de formas y colores, que son uno de los primeros conceptos matemáticos que asimilan los niños/niñas.*

- *La autoestima y la autosuperación, por el hecho de conseguir las metas que se proponen al construir.*

- *Las construcciones son juguetes que proporcionan experiencias lúdicas de gran interés en el desarrollo infantil.*[33]

Rompecabezas cubitos 6 en 1

Es un tradicional juego de rompecabezas donde en cada cara de los cubitos que componen el juego se muestra una diferente parte de las seis diferentes figuras. Presentados en la versión para niños más pequeños (12 cubitos) o para mayores (20 cubitos), el juego es realizado con madera recuperada de los talleres de ebanisterías locales.

El rompecabezas de 12 cubitos presenta figuras sencillas, mientras el de 20 cubitos representa algunos personajes o escenas del cuentos relativo a la "Reserva Científica La Salcedoa". Un vez mas tenemos la intención de conectar distintos aspectos del modulo educativo.

Críticas y comentarios: hemos pedido a las maestras que probaron estos juegos en su curso de decirnos cuál era la reacción de las/los niñas/os y en cuales edades podían realizar el rompecabezas de 12 cubito y partir de cual edad el de 20. Con gran asombro leímos las evaluaciones, en las cuales nos explicaban que todos los niños habían jugado con mucho interés y entusiasmo, y que los más pequeños, como los de primero y segundo, pudieron realizar ambos rompecabezas, aunque el de 20 tiene un grado de dificultad mayor, sea por el número de piezas, sea por la ilustración más elaborada.

Rompecabezas de figuras

Son tradicionales rompecabezas a encaje que representan arboles, flores, animales (ej. culebra). Los colores guían en la construcción del juego.

Críticas y comentarios: en una primera fase del proyecto teníamos la idea de realizar rompecabezas tridimensionales a encaje, y que con estos se pudieran armar pequeños paisajes o recrear escenas de los cuentos. Lamentablemente por razones técnicas de realización no hemos logrado realizar esta idea, por eso hemos convertido los rompecabezas en figuras planas, independientes pero igualmente interesantes para los niños y las niñas.

MANUAL PARA LA REALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Para completar nuestro "kit" de juegos educativos, integrados a la propuesta pedagógica y proyectada en un ámbito de educación integrada, presentamos un manual para la realización de instrumentos musicales realizados con material reciclado.

Este manual se desarrolla en torno a la idea de que niñas y niños exploren la posibilidad que ofrecen diferentes materiales, que aprendan a seleccionar la basura y recuperar elementos que todavía tienen una larga vida útil. Estimula su creatividad y imaginación, sus capacidades manuales y artísticas. Además es un proyecto colectivo.

33. Juegos de ensamblar, encajar, superposición, apilamiento. www.guiadejuguetes.com - AIJU Instituto Tecnológico del juguete

que involucra las familias y la comunidad: desde el momento en que se recolectan los materiales se va concientizando la familia, y en la fase de realización, cuando hacen falta herramientas específicas que la escuela podría no disponer, se sugiere de visitar talleres de la comunidad para pedir colaboración. Para las niñas y los niños la realización de estos instrumentos no es solo un ejercicio de manualidades, es la creación de una obra pensada y realizada con la ayuda de todos. Y como conclusión, ¿qué sería mejor que salir por la comunidad y tocar los instrumentos que ellos mismos crearon, como si fueran una pequeña banda musical?

LA EXCURSION

El juego de mesa que te lleva de tu casa hasta la escuela en un emocionante recorrido entre animales, plantas, comunidades y parques.

Reglas del juego:

El objetivo del juego es llegar desde la casilla numero 1 (la casa) hasta la casilla numero 40 (la escuela) tirando el dado a cada mano. El juego termina cuando un grupo llega a la casilla 40 (o la supera). Dejamos libre la opción de seguir jugando hasta que lleguen, por ejemplo, el segundo grupo y el tercero.

Se dividen los niños en grupos de máximo 4-5 jugadores, a los cuales corresponde una ficha para avanzar en el tablero y un distintivo para ponerse como un collar para cada uno, con la misma figura y color de la ficha.

Un jugador de cada equipo tira el dado. El que sacó el numero más alto es el grupo que comienza el juego, el próximo grupo que juegue será el de su derecha y así a seguir.

A cada mano el dado tiene que ser lanzado por un jugador diferente, todo el mundo tiene que participar y tener la posibilidad de tirar el dado.

Al tirar el dado, la ficha de los jugadores avanzará en el tablero de tanta casillas cuantos los números que salieron en el dado. El jugador que tiró el dado tendrá que leer las instrucciones en la casilla en la que llegaron.

Las casillas presentan diferentes posibilidades o acciones y se distinguen por el color del numero además que por la descripción.

CASILLAS NEGRAS:
son casillas de "descanso" en las cuales no hay que realizar ninguna actividad. En algunas de ellas se nombran Parques Nacionales o Comunidades; cuando se presente esta situación un miembro del grupo puede leer la ficha de descripción del lugar.

CASILLAS NARANJA:
son casillas de actividad. El/la profesor/a saca una tarjeta de actividad (la primera del paquete) y la lee al grupo. Participando y colaborando para realizar la actividad se obtiene el derecho de avanzar de 2 casillas.

CASILLAS AZUL:
son casillas de preguntas. El/la profesor/a saca una tarjeta de preguntas y la lee al grupo. Si el grupo no conoce la respuesta o contesta mal se queda en el lugar, si responde de manera positiva avanza de una casilla. Las preguntas que tienen una respuesta fija y bien definida tienen la misma respuesta en cursiva debajo de la pregunta; otras preguntas las definimos como "reflexivas", las cuales no traen una respuesta y pretenden estimular el pensamiento del niño/a sobre un tema.

CASILLAS ROJAS:
son casillas de penalidad. Hacen reflexionar sobre muchas malas costumbres de la gente y hacen retroceder o perder un turno. También nos demuestran como los errores de los demás nos afectan directamente.

CASILLAS VERDE:
son casillas de premio. Hacen reflexionas sobre cómo podemos cuidar el medioambiente y las buenas actitudes de la gente, haciendo avanzar de algunas casillas los jugadores.

CASILLAS ROSADAS: son casillas especiales. Describen una actividad que tienen que realizar todos los jugadores, sin importar cuál es el grupo que llegó a tal casilla.

Al terminar el juego todo el curso tiene que repetir cantando la frase:

"¡Ganamos, perdimos, y todos nos divertimos!"

MANUAL PARA REALIZACION DE INSTRUMENTOS MUSICALES CON MATERIALES RECICLADOS

INTRODUCCION

Este manual ha sido realizado con la intención de proveer a las/los maestras/os de nivel básico algunas sugerencia para la realización de instrumentos musicales en el aula.

Este proyecto es parte integrante de la propuesta pedagógica "Pedagogía de la Tierra" y tiene como objetivo sensibilizar estudiantes y profesores entorno a los temas de reutilizo y reciclaje de materiales, tanto como fomentar las actividades manuales o plásticas juntos con la educación musical, llegando a crear música con los instrumentos realizados.

¿Porque materiales reciclados?

La propuesta es de realizar los instrumentos musicales con material de recupero, o como muchas veces erróneamente decimos, materiales reciclados. Esto porque queremos en primer lugar mostrar que muchos de los objetos que desechamos todavía pueden tener vida: alargando esta vida útil, contribuimos a reducir los desechos sólidos no biodegradables en el ambiente. Además, queremos estimular la creatividad de niñas/os y profesoras/es, demostrando que con una pequeña inversión y pocos recursos, es posible lograr grandes resultados.

Estos instrumentos son solo algunas de las infinitas posibilidades de creación. Son algunas ideas desde las cuales pueden surgir otras, dependiendo también de los materiales que tengan a disposición y de las capacidades manuales de las/los niñas/os, que no serán las mismas dependiendo el nivel.

Al final de este manual agregamos algunas páginas web donde pueden encontrar más ideas y sugerencias para sus creaciones en el aula.

Las actividades manuales y plásticas en la escuela

El arte desempeña un importante papel en la educación. En el proceso de crear e imaginar ideas se emplea un conjunto de habilidades que son una parte esencial dentro del proceso de aprendizaje de un/a niño/a.

Las manualidades consiguen en el las/los niñas/os:

- Estimular imaginación, desarrollar creatividad y aumentar su sensibilidad artística.
- Ejercitar y enseñarle a controlar su destreza manual y de coordinación.
- Aumentar su capacidad de concentración, de trabajo, de precisión y de atención.
- Mejoran su autoestima
- Divertirse consigo mismo
- Fomentan el trabajo en equipo

La importancia de la música en educación

La música es el arte educativo por excelencia que, por medio del sonido, se inserta en el alma y la forma en virtud. (Platón)

Desde el punto de vista pedagógico la música contribuye al desarrollo de capacidades de las y los estudiantes. La música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad, favorece el aprendizaje de las lenguas, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales. Además contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico, y a la socialización entre estudiantes.

LATA CON TAPAS DE JUGO

Materiales:

- Lata vacía
- 2 tapas de metal
- Alambre dulce

Herramientas:

- Taladro o clavo y martillo para agujerear
- Pinza para doblar alambre

Como se hace:

1. Coger una lata vacía (ej. Vegetales, granos etc.), lavarla bien y dejarla secar
2. Realizar un pequeño hoyo en el fondo de la lata lo más céntrico posible.
3. Para la realización del hoyo utilizar un pequeño taladro si disponible o un clavo con un martillo.
4. Coger dos tapas de metal (tipo las tapas de compotas, jugos en botellas de vidrio etc.) y realizar un hoyito en el centro de cada una, como se hizo con la lata.
5. Realizar un nudo en una extremidad del alambre dulce.
6. Para realizar el nudo pueden ayudarse con una pinza.
7. Insertar la otra extremidad del alambre en el agujero de la lata, desde fuera hacia dentro y halar.
8. Insertar la extremidad del alambre que quedó fuera de la lata en los agujeros de las dos tapas.
9. Realizar un nudo en esta extremidad del alambre, dejando un pequeño juego para que las tapitas puedan moverse al agitar la lata.
10. ...y a tocar.!!

LATA SARDINAS Y ALAMBRE

Materiales:

- Lata vacía
- Alambre dulce (5 pedazos)

Herramientas:

- Taladro o clavo y martillo para agujerear
- Pinza para doblar alambre

Como se hace:

1. Coger una lata vacía de sardinas u otro producto enlatado, lavarla bien y dejarla secar
2. Realizar 5 hoyos en el fondo de la lata, uno céntrico y los otros cerca de los bordes, a la misma distancia uno del otro.

3. Agarrar un pedazo de alambre dulce de aproximativamente... pulgs., ayudándose con una pinza envolver una de las extremidades formando un nudo. Repetir la operación con los otros 4 alambres.

4. Insertar cada alambre en cada hoyo de la lata respetivamente, dejando la extremidad con nudo en el interior de la lata.

5. Sacar los alambres del otro lado (lado externo) y realizar otro nudo en las extremidades. De esta manera cada alambre quedará fijo a la lata, pero con un pequeño juego que hará vibrar el nudo al agitar la lata.

GARGARITA

Materiales:

- 6 tapas de jugo o compota (tapas de metal)
- Alambre dulce grueso

Herramientas:

- Taladro o clavo y martillo para agujerear
- Pinza para doblar alambre

Como se hace:

1. Realizar un agujero en el centro de cada una de las tapas del tamaño del alambre dulce que utilizaremos (alambre grueso)

2. Doblar el alambre en un extremo formando un pequeño círculo o nudo, para que no salgan las tapas.

3. Insertar las tapas alternando el lado como se muestra en figura

4. Después de insertar la última tapa, realizar un nudo o pequeño circulo con el alambre para cerrar el espacio en el que se mueven las tapas.

5. En la otra extremidad del alambre doblar para realizar el mango del instrumento

6. Agitar para que suene el instrumento

TATÁ

Materiales:

Dos tapas de jugo o compota

Alambre dulce

Dos palos de madera (dimensiones: ....)

Herramientas:

Taladro para agujerear

Pinza para doblar alambre

Lija para pulir los palos de madera

Como se hace:

1. Coger o cortar dos palos de madera del mismo largo, lijar para que no dejen astillas

2. Realizar en cada palo un hoyo próximo a una extremidad, el otro a 1/3 de distancia.

3. Agujerear cuatro tapas de jugo en el centro.

4. Insertar dos tapas en un pedazo de alambre dulce, y doblar una extremidad para que no salgan las tapas.

5. Insertar la otra extremidad en los dos palos, y realizar un nudo en la otra extremidad del alambre, para que no se salga.

6. Repetir la operación con las otras dos tapas en los otros agujeros de los palos.

SONAJERO CON TAPITAS

Materiales:

- Tapas (más de 20) tipo las de cerveza o refresco en botella de vidrio
- Hilo o cuerda fina

Herramientas:

- Taladro para agujerear (o martillo y clavo)
- Pinza para doblar las tapas (o martillo)

Como se hace:

1. Recolectar muchas tapas como las de refresco en botella de vidrio o de cerveza, lavarlas y dejarlas secar
2. Hacer un pequeño agujero en el centro de cada tapita, con la ayuda de un pequeño taladro o un martillo con clavo.
3. Con la ayuda de una pinza o de un martillo doblar las tapas cerrándolas como si fueran una concha.
4. Insertar un hilo/cuerda fina en el hoyo de cada tapita, creando un juego intricado de nudos y tapitas (alternar nudos y tapitas)

CAJITA/CANASTA CON CASCABELES

Materiales:

- Canasta o cajita
- Cascabeles

Herramientas:

- Pegamento (si necesario para fijar la tapa)
- Tijeras o cuchilla (para realizar agujeros en la caja, si necesario)

Como se hace:

1. Insertar cascabeles en una canasta que tenga tapa (que se pueda cerrar)
2. Asegurarse de que la tapa no salga (si necesario, pegar la tapa)
3. Si no disponen de una canasta, pueden utilizar una cajita, pero recomendamos que hagan algunos agujeros (más pequeños que los cascabeles) para mejorar la salida del sonido de los cascabeles.

SONAJERO DE SAMO

Materiales:

- Semillas de samo
- Hilo o cuerda fina

Herramientas:

- Serrucho para cortar las semillas
- Pequeño taladro para agujerear las semillas

Como se hace:

1. Recoger variadas semillas de samo y cortarlas en dos (como en figura)
2. Realizar un agujero en la parte superior de cada media semilla de samo
3. Con un hilo o cuerda fina, realizar un nudo con muchas "mechas" que bajan
4. En cada "mecha" insertar algunas semillas de samo, fijándola con un nudo

BOTELLAS DE REFRESCO CON PITO

MANGUERA

TAMBOR

Materiales:

- Lata de pintura vacía (se pueden utilizar latas de todo tamaño, y las de metal tanto como las plásticas)
- Pintura de diferentes colores (a su gusto)

Herramientas:

- Pincel para pintar

Como se hace:

1. Recoger viejas latas de pintura, lavarlas para quitar eventuales residuos sólidos de pintura
2. Pintar a su gusto el exterior de la lata

MARACAS CON TARRITOS

Materiales:

- Dos tarritos
- Semillas, arroz, granos etc. (lo que sea mas fácil conseguir)
- Pegamento (apto para plástico)
- Pintura

Herramientas:

- Pincel para pintar

Como se hace:

1. Coger dos tarritos de helado con tapita, lavarlos bien y dejarlos secar
2. Insertar arroz o piedrecitas o granos, sin llenar el tarrito (se pueden realizar diferentes juegos de maracas utilizando semillas diferentes: cada maraca tendrá entonces un sonido diferente)
3. Tapar poniendo pegamento para que no se pueda volver a quitar la tapa
4. Pintar a su gusto

MARACAS CON BOTELLITAS

Materiales:

- Dos botellitas (20 oz o meno)
- Semillas, arroz, granos etc. (lo que sea mas fácil conseguir)
- Pintura

Herramientas:

- Pincel para pintar

Como se hace:

1. Coger dos botellitas vacia, lavarlas bien y dejarlas secar
2. Insertar arroz o piedrecitas o granos, sin llenar el tarrito (se pueden realizar diferentes juegos de maracas utilizando semillas diferentes: cada maraca tendrá entonces un sonido diferente)
3. Tapar
4. Pintar a su gusto

TUBO DE CARTON CON CASCABELES

Materiales:

- Tubo de cartón
- Cascabeles (cantidad de su elección, sobre todo en función del tamaño del tubo)
- Cinta
- Pintura

Herramientas:

- Algo para agujerear el cartón (tijera fina, clavo, aguja de cocer lana etc.)
- Pincel

Como se hace:

1. Coger un tubo de cartón (tipo los de papel absorbente de cocina, o juntar con cinta pegante dos tubos de papel higiénico).
2. Pintar el tubo con colores de su elección
3. Realizar unos cuantos agujero en el cartón, tipo el modelo en figura
4. Coger un cascabel, insertar una cinta y hacer pasar las dos extremidades de la cinta en el agujero del cartón
5. Realizar un nudo con la cinta en el interior del cartón, para que el cascabel se quede fijo al tubo
6. Repetir la misma operación con todos los cascabeles

CLAVES

Materiales:

- Dos palitos de madera
- Lija
- Tinte (opcional)

Herramientas:

- Pincel (opcional con el tinte)

Como se hace:

1. Recoger dos palitos de madera de igual tamaño (o un palo largo y cortarlo en dos)
2. Con lija pulir y redondear los bordes de cada palito
3. Si desean pueden aplicar un tinte a las claves (palitos)

EPILOGO

Entrevistamos a más de la mitad de las 50 a 60 maestras que participaron en el proyecto; algunas las entrevistamos más de una vez. De inmediato, cabe adelantar que, en sentido general, el juicio de ellas respecto del proyecto, fue favorable. Calificaron el programa de bueno, excelente, innovador, informativo y formador. Lo disfrutaron. Para muchas, fue una experiencia que cambió la valoración que tenían de su quehacer educativo, de su ser y hacer de maestra. Ahora eran más críticas y más creativas: lo notaban en el modo de preparar las clases, de impartirlas, de relacionarse con los y las estudiantes y con los y las otras/as maestras/os.

Sucedió por igual con su disposición frente a los libros de textos escolares. Para algunas, los talleres modificaron significativamente la lectura que hacían de los textos escolares y su función en el aula. Unas comenzaban a entender que los problemas con éstos, más que de equívocos, se trataban de sus enfoques filosóficos y pedagógicos. A partir de las discusiones en los talleres, otras, la mayoría, reconocían que, a pesar de su utilidad, algo andaba mal con los textos escolares, que tenían errores de contenidos y limitaciones didácticas, que ameritaban una revisión a fondo, en la cual esperaban que pudieran participar las/los maestras/os. En plenarias y entrevistas todas/os dijeron estar más en alerta – en guardia, dijo una- al leer los textos escolares. Una dio un paso más allá e incorporó en su programa ejercicios, prácticas de lectura crítica con sus estudiantes.

Así mismo, se agudizó la otra lectura, la de la realidad. La de la maestra y la de la escuela. Varias dijeron sentirse más sensible a las condiciones de vida, a la situación de la población, a las circunstancias ecológicas de la comunidad y del entorno de la escuela. Mencionan problemas como los de la contaminación de aguas, suelo y aire por el uso de pesticidas, herbicidas, fertilizantes, por las prácticas extractivas de la industria minera, el mal manejo de aguas residuales, la deforestación, la disposición de la basura, el ruido. Coinciden, sin embargo, en que tanto en la comunidad como en la escuela están más conscientes de la situación ambiental.

Las entrevistas destacaron la importancia del concurso de cuentos que celebramos como parte del programa. Para algunas resultó un parte aguas: un antes y un después. Para otras, una invitación, un estímulo. Todas celebraron el concurso. Las maestras subrayaron el despertar de la creatividad, del disfrute de escribir, los efectos transformadores de este ejercicio; lo que aprendieron de ellas mismas. Algunas dijeron: "soy otra". Quedaba atrás una etapa de silencio; en un caso, de "soy incapaz", "no doy pa' eso"...que dio paso a la resurrección de entusiasmo, de energía, de creatividad. Situada en un marco más amplio, ¿no es ésta experiencia un ejemplo, una manifestación de la "cultura del silencio" de la que nos habla Freire y de su superación?[34]

Resurrección del entusiasmo, de la creatividad de las/os maestras/os: ¿no estamos exagerando?: probablemente. Digamos que sí, sin turbarnos por ello, pues hay algo de

34 Al respecto, siguiendo los planteamientos de Clarissa Pinkola Estés (2000), Mujeres que Corren con los Lobos, Ediciones B, S.A. Barcelona, P.13.

cuento en todo esto. De todos modos, de alguna manera, las experiencias que describen las maestras, están matizadas por el entusiasmo, por elogios a la creatividad que les sorprende, por la alegría que experimentan. El concurso de cuentos fue motivo de fiesta, de celebración.

Sobre todo, en sus horizontes, los testimonios invitan a descubrir, a re-descubrir y des-cubrir esos anhelos, esos compromisos, ese sentido de vocación y de oficio, de anhelos y esperanzas que, con el tiempo, se fue cubriendo por rutinas, repeticiones, frustraciones, por las resistencias que planta el sistema educativo a las iniciativas, a los ensayos, a los sueños, por las camadas de "lo mismo de siempre" que cubren y no descubren. Bailar, cantar, escribir, hablar de ellos y ellas como maestras/os, como personas, examinar las consecuencias de su condición, revisar su quehacer y su vida, abre una brecha por el que encaminar un ensayo pedagógico, necesariamente modesto.

Para nuestra sorpresa, un buen número de las maestras entrevistadas resaltaron la importancia que tuvo para ellas la sesión dedicada en la Escuela de Verano a la salud de las maestras. Unas señalaron que se sintieron tenidas en cuenta; no eran un "agente educativo" más. Eran personas en circunstancias y situaciones dadas, con problemas e ideales que no se limitaban a los de ser maestras. Dijeron algunas que cobraron conciencia de un tema que habían soslayado hasta entonces, el de la relación entre oficio, condiciones laborales y vocación; el del vínculo entre su cuerpo y su condición sicológica, afectiva, espiritual.

Las entrevistas también recogen quejas, críticas. Les hubiera gustado que todas/os sus compañeras/os hubieran participado en el programa y que éste se hubiera extendido. El programa fue un buen comienzo, pero el equipo de ONE RESPE y de la Fundación Propa-Gas no garantizaron su continuidad. No hubo oportunidad para profundizar en los temas tratados: es lo que deberíamos hacer en la siguiente etapa. La excursión prometida a la Reserva de Ébano Verde, a las maestras que participaron en el Concurso de Cuentos, quedó en veremos.

¿Cuántos son los "unos", cuántas las "algunas", cuántos los "muchos" y "las muchas" a quienes hacemos referencia en estas páginas finales? ¿Cuántas/os la "mayoría"? Esos "unos", "algunos"," muchos", son maestras y maestros que participaron en el proyecto. Más que cantidades, más que números, son sentires, núcleos de opiniones y pareceres. No vale la pena expresarlas en términos estadísticos. El tamaño de la muestra no lo justifica, ni la lógica de la investigación lo requiere.

Es preferible conocer lo que dicen, lo que han vivido, lo que desean hacer, el modo como entienden y explican su oficio, su momento, su "mundo". Entre esos pareceres cabe destacar uno, piedra angular que sirve de sostén a otros: a pesar de todo, como canta Marco Antonio: "a pesar de todo, yo me enamoré". Las maestras no se han rendido, a pesar de todo, no se dan por vencidas. Como vimos, si se les da la oportunidad, si encuentran ocasión, aflora el sentido de vocación de las maestras y los maestros, queda de manifiesto el compromiso, el ideal de "unas", de "algunas", de "muchas", y, con el concurso de éstas, hasta el de la "mayoría". En ese caso, este epílogo, más que registro de conclusiones, barrunta posibles comienzos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA MODULO EDUCATIVO

- Agüero, Arturo Eduardo. (2011). Las Emociones Nos Enferman: Trastornos Psicosomáticos y Autodestrucción. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Betttelheim, Bruno. (1988). Psicoanálisis de los Cuentos de Hada. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Pp.16-20.
- Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid. Editorial Trotta
- Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín: el Sapo Sapo Saltarín. Santo Domingo. Fundación Propa-Gas y ONE RESPE (en prensa).
- Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio, S.A
- Comisión Teológica Internacional (EATWOT).(2012)."Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciemos que somos naturaleza". En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo
- De Barros Marcelo y Caravias José Luis.(1988). Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid.
- Ediciones Cristiandad. (1975). La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores Luis Alonso Schokel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid.
- Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata,S.A.
- Freire, Paulo. (2011). Pedagogía del Oprimido .5ta. reimpresión. México: Ediciones Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1980). ¿Tener o Ser?. 4ta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económico.
- Gardner, Jostein. (1991). El Mundo de Sofía. Editorial Ciruela. Oslo, Estocolmo.
- Humphreys, Christmas. (1983). Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.

- Lacárcel Moreno, Josefa (2003) Psicología de la música y emoción musical". EDUCATIO.

- Larousse. (2007). El Pequeño Larousse Ilustrado. 2007. Ediciones Larousse. México.

- López Gregoria Margarita (2012). La Aldea de Chipitín. Santo Domingo. Fundación Propagás.

- Martínez Bonafé. Jaume. (2002). Politicas del Libro de Texto Escolar. Madrid: Ediciones Morata.

- Matthieu Ricard; Xuan Thuan Trinh. (2001). El Infinito en la Palma de la Mano. Ediciones Urano, Barcelona.

- ONE RESPE.(2000)."¿Quién dicen que soy?"En: Las Escuelas Comunitarias: Informe de Investigación. Santiago: ONE RESPE. Capítulo 3. (sin publicar).

- ONE RESPE. (2007). Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos. Ediciones ONE RESPE. Santiago, República Dominicana.

- Padilla Corral, José Luis (1999). "Libro Sexto: Elementos de Prevención y Diagnóstico". Tratado de Sanación en el Arte del Soplo. Escuela Neijing. Ediciones Tian. Cuenca, España.

- Pérez, Xiomarita (2004). Brinca La Tablita..Canciones y Juegos Tradicionales dominicanos. Grupo Santillana

- Rabecq, María M. (1957)."Comenius. apóstol de la educación". El Correo. UNESCO. Nov.. Año 10, No.11

- Rodari, Gianni. (2001).Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. 7ma. Edición. Barcelona: Ediciones del Bronce. Editorial Planeta,S.A.

- Rodari, Gianni. (2001). Cuentos Para Jugar. Editorial Alfaguara. España.

- Rogoff. Barbara.(2003).The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press

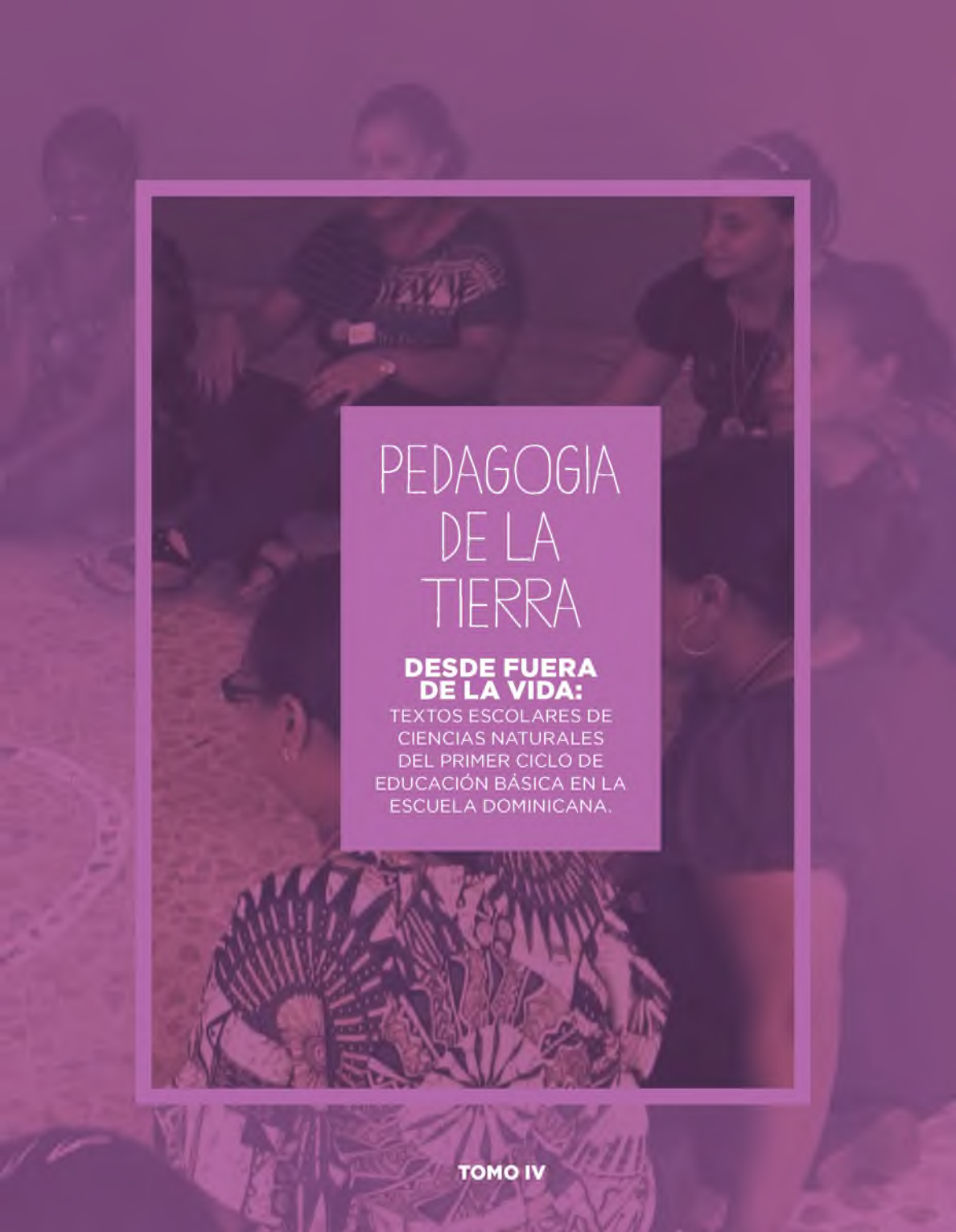
- Svoboda, R. (1995). AYURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones URANO, S.A.

- Torres, Rosa María.(2007).12 Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo.

BIBLIOGRAFIA WEB

- Torres Maldonado. Hernán y Girón Padilla. Delia. "Didáctica General". UNED.
- Corzo Correa. Pedro."Mayéutica". Portal Académico IEMS.
- Galeano. Eduardo. "Los cuenta cuentos anónimos me enseñaron lo que sé". video http://www.youtube.com/watch?v=wbu5oLmYTkY&list=PLGKM0PAJLQlEkTbNNZz-v4R5ZruWfKSmX
- Green. Juan Carlos. http://buscandovidaylibertad.blogspot.com/2013/04/imaginacion-y-fantasia.html
- "La Casa Embotellada" (video). www.youtube.com/watch?v=EVWRHt7YII
- "La Historia de las Cosas" (video).http:www.youtube.com/watch?v=Irz8FH4PQPU
- "La tierra está enferma". Video. www.youtube.com/watch?v=zlugcpczjhQ
- Martín Díaz, Adolfo. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf
- Montero,Beatriz. "Decálogo del cuenta cuentos". Video http://www.youtube.com/watch?v=YBGMeTZj44E
- OMS. (2006). "Definición de Salud (OMS-1946). www3.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congre2006/conarpe34/se_petroff.pdf
- Osoro. Kepa. www.Plec.es/documentos.Php?id documento=34&id_sección
- Quezada,Miguel. "Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años". www.waece.org/Biblioteca/pdfs/do59.Pdf.
- Ver Rowshan. Arthur. "Lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". Weducacion.info/guía/guion-cuentos-por-edades.html. y http://sol-e.com/motor.php?id_seccion=7&subsec=81&separata=1&ideaok=59
- Sagan. C. "Un Pálido Punto Azul" video. www.youtube.com/watch?v=stW123gwu3k.
- Rodari, Gianni. 2001. Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. Ob. Cit. P.157
- http://encina.pntic.mec.es/-alor0009/cuentosninos.htm

ONÉ RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad
FUNDACION
PROPA-GAS



PEDAGOGIA DE LA TIERRA

DESDE FUERA DE LA VIDA:

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS NATURALES DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DOMINICANA.

TOMO IV

PEDAGOGIA DE LA TIERRA

ANEXOS:
CATALOGOS DE JUEGOS EDUCATIVOS DE ONE RESPE Y OTROS ANEXOS

ONE RESPE
Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad

FUNDACION PROPA-GAS

© Fundación One-Respe 2013

Todos los derechos reservados.

INDICE

Quién es One Respé 5

Catálogo de Juegos de One Respé 7

Anexos 21

QUIEN ES ONE RESPE

Somos el Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: ONE RESPE, que significa en Honor y Respeto en kreyol. La expresión resume el convencimiento íntimo que anima y orienta nuestro quehacer: toda persona, todo pueblo, la vida misma, es merecedora de Honor y Respeto.

En sociedades como la nuestra, sesgadas por la desigualdad y el prejuicio social, donde se han deteriorado las relaciones del ser con la trascendencia y su vocación de servicio y creatividad, el Honor y el Respeto son aspiraciones insatisfechas de la mayoría, de manera singular, de los más pobres. Alentar espacios de convivencia y solidaridad es signo liberador, de esperanza, que anima el quehacer de Onè Respe.

ONE RESPE fue fundado en 1990. En la actualidad ONE RESPE está presente en comunidades populares en Gurabo, al norte de Santiago, y en el municipio de Haina. Despliega su quehacer en las áreas de Educación, Comunidad, Salud, Sicología, Derechos Humanos, y Taller de Artesanía. Cada una de estas áreas supone un quehacer de servicio, ensayos de reflexión e investigación, y la vinculación a redes locales y regionales.

El juguete como medio didáctico

El juego, actividad en la cual el niño, la niña van descubriendo el mundo y descubriéndose, es elemento central de su desarrollo neurológico, intelectual, emocional y social. Es un estar y hacer en el mundo que contribuye al desarrollo de tres funciones básicas de la maduración psíquica: la asimilación, comprensión y adaptación a la realidad externa.

Los juegos ayudan a que niñas y niños desarrollen la autonomía, la creatividad, las habilidades viso-motoras, la orientación espacial, la capacidad de asociar, manipular, discriminar, explorar. Contribuyen al aprendizaje de destrezas de convivencia y solidaridad, y en tal sentido, a la formación de valores y virtudes. Constituyen momentos de disfrute significativos en su desarrollo sicológico y afectivo.

El niño y la niña han de tener posibilidades de entrar en conctacto por sí mismos con los juguetes, y tratar por su propio esfuerzo de "descubrir" su función, pero el educador ha de estar pendiente para brindar el nivel de ayuda que se requiera en caso de que no sepan, o no puedan, aprender directamente su función.

Taller de Ebanistería

El Taller de Ebanistería de ONE RESPE nace de las experiencias del Taller de Artesanía y de las Escuelas Comunitarias. Es fruto de la inspiración de nuestras artesanas y del deseo de crear juegos educativos para niños y niñas, de dar forma a un material noble, próximo, interesante, fundamental como la madera para convertirlo en juegos didácticos.

La atención de ONE RESPE a la niñez, la educación y la investigación, se transmite de las palabras a las manos, de las manos a la palabra, de experiencias y textos a la

madera, de la necesidad de disfrute hasta dar vida a simpáticos y originales juegos educativos.

La dedicación de las artesanas que los realizan, la atención a los detalles, transmiten a estos productos la calidad que carateriza toda la línea de las artesanías de ONE RESPE.

ROMPECABEZAS 6 PIEZAS

3+
AÑOS

Descripción:

Juego de mesa cuyo objetivo es formar una figura combinando correctamente las 6 partes de ésta. Los dibujos disponibles son: vaca, caballo, peces, burro, chivo, tortuga, gallo, mariposa. El empaque es un práctico bolsito de yute con una etiqueta que representa el dibujo del rompecabeza.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción, persistencia, concentración y atención, seriación, razonamiento, capacidad reflexiva

Sociales: compartir, comunicación no verbal, amistad

Físicas/Psicomotrices: encajar piezas, manipulación, coordinación oculomanual, conciencia espacial.

Dimensiones:

20 x 26 cm (7.75 x 10.25 pulgs.)

ROMPECABEZAS 12 PIEZAS

4+
AÑOS

Descripción:

Juego de mesa cuyo objetivo es formar una figura combinando correctamente las 12 partes de ésta. Los dibujos representan especies endemicas o nativas de esta isla, como el Solenodonte, Guacamayo, Iguana, Hicotea y Cigua Palmera y son acompañados por una ficha con las características de los animales. El empaque es un práctico bolsito de yute con una etiqueta que representa el dibujo del rompecabeza.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción, persistencia, concentración y atención, seriación, razonamiento, capacidad reflexiva

Sociales: compartir, comunicación no verbal, amistad

Físicas/Psicomotrices: encajar piezas, manipulación, coordinación oculomanual, conciencia espacial.

Dimensiones:

20 x 26 cm (7.75 x 10.25 pulgs.)

ROMPECABEZAS 6 PIEZAS - RESERVA DE LA BIOSFERA

4+
AÑOS

Descripción:

Pequeños rompecabezas de 6 piezas que representan especies endemicas de nuestra isla con un original empaque tipo carpeta.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción, persistencia, concentración y atención, seriación, razonamiento, capacidad reflexiva

Sociales: compartir, comunicación no verbal, amistad

Físicas/Psicomotrices: encajar piezas, manipulación, coordinación oculomanual, conciencia espacial.

Dimensiones:

13 x 20 cm (5 x 7.75 pulgs.)

ROMPECABEZAS 12 PIEZAS - RESERVA DE LA BIOSFERA

4+
AÑOS

Descripción:

Niñas y niños siguen disfrutando y aprendiendo armando los rompecabezas de 12 piezas representantes especies endemicas de esta isla y otros personajes de los cuentos "Reserva de la Biosfera".

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción, persistencia, concentración y atención, seriación, razonamiento, capacidad reflexiva

Sociales: compartir, comunicación no verbal, amistad

Físicas/Psicomotrices: encajar piezas, manipulación, coordinación oculomanual, conciencia espacial.

Dimensiones:

20 x 26 cm (7.75 x 10.25 pulgs.)

SIGUE LAS LÍNEAS

4+
AÑOS

Descripción:

Juego indicado para aumentar la coordinación ojo-mano, la motricidad fina, familiarizar con las formas de los objetos y sus líneas. El objetivo es insertar el cordón en los hoyitos y seguir las lineas de las figuras.

El juego se presenta en un saquito en yute que contiene 2 cordones y 5 fichas de diferentes colores, cada una con un dibujo de diferente grado de dificultad, como pantalones, zapato, camiseta.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción y conciencia visual, persistencia, concentración y atención

Emocionales: control de impulsos y emociones

Físicas/Psicomotrices: manipulación, coordinación visomotora (ojo-mano), desarrollo de la flexibilidad manual.

Dimensiones:

10 x 18 cm (4 x 7 pulgs.)

RECONOCE LOS DETALLES

3+
AÑOS

Descripción:

Juego de atención, concentración y lógica. Los niños tienen que asociar la figurita con su detalle correspondiente en la base.

El juego está formado por una base con los detalles de cada figura y 16 fichas para asociar al detalle. El empaque es un práctico bolso en yute.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción y conciencia visual, persistencia, concentración y atención, capacidad reflexiva, razonamiento, toma de decisiones

Emocionales: capacidad creativa

Físicas/Psicomotrices: econciencia espacial, coordinación visual, manipulación.

Dimensiones:

28 x 28 cm (11 x 11 pulgs.)

MEMORY DE ANIMALES DE ESTA ISLA

3+
AÑOS

Descripción:

Memory pensado para 1 ó 2 jugadores que quieran estimular y potenciar su proceso de memorización. Cuenta con 18 figuras de diferentes animales endémicos o nativos de esta isla repetidas dos veces para formar parejas y ganar puntos.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la persistencia, concentración y atención, desarrollo de la capacidad de razonamiento y de la memoria visual, seriación, comparación, toma de decisiones, estimula la percepción y retención.

Sociales: comunicación no verbal, compartir y seguir turno, amistad.

Emocionales: control de impulsos y emociones, desarrollo de la capacidad expresiva, motivación, curiosidad.

Físicas/Psicomotrices: manipulación, conciencia espacial y visual.

Dimensiones:

36 fichas de 6 x 6 cm (2.25 x 2.25 pulgs.)

MEMORY - RESERVA DE LA BIOSFERA

3+
AÑOS

Descripción:

Esta es otra versión del juego "memory", con 48 fichas (24 parejas) representantes los personajes y animales endemicos protagonistas de los cuentos infantiles "Reserva de la Biosfera".

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la persistencia, concentración y atención, desarrollo de la capacidad de razonamiento y de la memoria visual, seriación, comparación, toma de decisiones, estimula la percepción y retención..

Sociales: comunicación no verbal, compartir y seguir turno, amistad.

Emocionales: control de impulsos y emociones, desarrollo de la capacidad expresiva, motivación, curiosidad.

Físicas/Psicomotrices: manipulación, conciencia espacial y visual.

Dimensiones:

48 fichas de 6 X 6 cm (2.25 x 2.25 pulgs.)

DOMINÓ - FIGURAS GEOMETRICAS

3+
AÑOS

Descripción:

El clásico juego del dominó con 28 fichas es presentado con una variante para que los niños aprendan a reconocer las figuras geométricas y los colores al mismo tiempo que se divierten.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: aprendizaje de las figuras geométricas básicas. capacidad reflexiva. razonamiento, seriación, asociación, secuencia, desarrollo de la percepción y conciencia visual, estimula y refuerza la atención conjunta y social, percepción visual, auditiva y espacial, discriminación visual.

Sociales: comunicación no verbal, compartir y seguir turno.

Emocionales: control de impulsos y emociones, motivación, curiosidad.

Físicas/Psicomotrices: manipulación, conciencia espacial y visual.

Dimensiones:

28 fichas de 3.5 X 7 cm (1.5 x 2.75 pulgs.)

DOMINÓ - RESERVA DE LA BIOSFERA

3+
AÑOS

Descripción:

Para que niñas y niños siguan aprendiendo, presentamos otra version del clasico juego de dominó inspirado en los cuentos infantiles "Reserva de la Biosfera".

Competencias y habilidades:

Intelectuales: capacidad reflexiva, razonamiento, seriación, asociación, secuencia, desarrollo de la percepción y conciencia visual, estimula y refuerza la atención conjunta y social, percepción visual, auditiva y espacial, discriminación visual

Sociales: comunicación no verbal, compartir y seguir turno

Emocionales: control de impulsos y emociones, motivación

Físicas/Psicomotrices: manipulación, coordinación

Dimensiones:

28 fichas de 3.5 X 7 cm (1.5 x 2.75 pulgs.)

ROMPECABEZAS CUBITOS

7+
AÑOS

Descripción:

Se trata de seis rompecabezas en uno, compuesto por doce cubitos. En cada una de las caras de los cubos hay dibujada una parte de los seis dibujos que forman el rompecabezas completo. El desafío en esta ocasión es averiguar en cada uno a qué dibujo de los seis del rompecabezas corresponde y así ir formando cada uno de ellos. Para realizar este juego utilizamos madera desechada por talleres de ebanistería.

Competencias y habilidades:

Intelectuales: desarrollo de la percepción, persistencia, concentración y atención, seriación, razonamiento, capacidad reflexiva y abstracta, flexibilidad mental deducción.

Sociales: compartir, comunicación no verbal, amistad

Físicas/Psicomotrices: encajar piezas, manipulación, coordinación oculomanual, conciencia espacial.

Dimensiones:

11 X 14.5 cm (4.25 x 5.75 pulgs.)

LA EXCURSION

El juego de mesa que te lleva de tu casa hasta la escuela en un emocionante recorrido entre animales, plantas, comunidades y parques.

Reglas del juego:

El objetivo del juego es llegar desde la casilla numero 1 (la casa) hasta la casilla numero 40 (la escuela) tirando el dado a cada mano. El juego termina cuando un grupo llega a la casilla 40 (o la supera). Dejamos libre la opción de seguir jugando hasta que lleguen, por ejemplo, el segundo grupo y el tercero.

Se dividen los niños en grupos de máximo 4-5 jugadores, a los cuales corresponde una ficha para avanzar en el tablero y un distintivo para ponerse como un collar para cada uno, con la misma figura y color de la ficha.

Un jugador de cada equipo tira el dado. El que sacó el numero más alto es el grupo que comienza el juego, el próximo grupo que juegue será el de su derecha y así a seguir.

A cada mano el dado tiene que ser lanzado por un jugador diferente, todo el mundo tiene que participar y tener la posibilidad de tirar el dado.

Al tirar el dado, la ficha de los jugadores avanzará en el tablero de tanta casillas cuantos los números que salieron en el

dado. El jugador que tiró el dado tendrá que leer las instrucciones en la casilla en la que llegaron.

Las casillas presentan diferentes posibilidades o acciones y se distinguen por el color del numero además que por la descripción.

CASILLAS NEGRAS:
son casillas de "descanso" en las cuales no hay que realizar ninguna actividad. En algunas de ellas se nombran Parques Nacionales o Comunidades; cuando se presente esta situación un miembro del grupo puede leer la ficha de descripción del lugar.

CASILLAS NARANJA:
son casillas de actividad. El/la profesor/a saca una tarjeta de actividad (la primera del paquete) y la lee al grupo. Participando y colaborando para realizar la actividad se obtiene el derecho de avanzar de 2 casillas.

CASILLAS AZUL:
son casillas de preguntas. El/la profesor/a saca una tarjeta de preguntas y la lee al grupo. Si el grupo no conoce la respuesta o contesta mal se queda en el lugar, si responde de manera positiva avanza de una casilla. Las preguntas que tienen una respuesta fija y bien definida tienen la misma respuesta en cursiva debajo de la pregunta; otras preguntas las definimos como "reflexivas", las cuales no traen una respuesta y pretenden estimular el pensamiento del niño/a sobre un tema.

CASILLAS ROJAS:
son casillas de penalidad. Hacen reflexionar sobre muchas malas costumbres de la gente y hacen retroceder o perder un turno. También nos demuestran como los errores de los demás nos afectan directamente.

CASILLAS VERDE:
son casillas de premio. Hacen reflexionas sobre cómo podemos cuidar el medioambiente y las buenas actitudes de la gente, haciendo avanzar de algunas casillas los jugadores.

CASILLAS ROSADAS:
son casillas especiales. Describen una actividad que tienen que realizar todos los jugadores, sin importar cuál es el grupo que llegó a tal casilla.

Al terminar el juego todo el curso tiene que repetir cantando la frase:

"¡Ganamos, perdimos, y todos nos divertimos!"

ANEXOS

ANEXOS TALLER NO. 1A
INTRODUCTORIO AL PROGRAMA PEDAGOGIA DE LA TIERRA. (SANTIAGO)

1.1 ANIMALES HIBRIDOS:

Esta dinámica de grupo está inspirada en el cuento El Jajilé Azul. Se trata de un jabalí que no acepta su imagen de sí y trata de adoptar la de otros animales de la selva, pero al tratar de asumir las cualidades de diferentes animales se da cuenta que el resultado es él mismo.

A través de este ejercicio podemos ver la importancia de asumir la propia identidad, porque sólo estaremos satisfechos cuando seamos nosotros mismos.

Tuvo como objetivo integrar el grupo y de que las maestras tuvieran oportunidad de conocerse de una manera divertida.

Los participantes se dividen en grupos de 3 a 5 personas y se les da de diez a 20 minutos (10-20) para que preparen la exposición.

Cada integrante dice su nombre y escoge un animal con el que se identifica, resaltando las cualidades más importantes del mismo.

Con las intervenciones de cada miembro se crea un animal híbrido de manera creativa, el cual debe llevar un nombre, las cualidades que resaltan y un sonido onomatopéyico que lo represente.

Cada grupo dibuja y presenta en plenaria de manera creativa su animal híbrido.

1.2 OBSERVACION DEL ENTORNO

Grupo 1

Poema y mural en el que la inicial de cada verso forma un acróstico de la palabra observar:

Orgullosa de poder mirar la luz que alumbra la creación de Dios

Belleza Natural como tú, nuestro Creador

Sinceridad como tu poder

Razón de sobrevivir, tú como ser viviente

Valor en busca de calor para vivir

Amor incansable como ese manantial que brota tus entrañas de

Razón de tener un techo...cuando truenas tú...en el firmamento.

Grupo 2

Poesía alusiva al contraste entre la obra de Dios en la naturaleza y el descuido del ser humano en la misma

En este hermoso lugar
Donde estamos reunidos
Hicimos un pequeño espacio
Para observar donde vivimos

Pudimos darnos cuenta
De las diversidad de las cosas
Árboles y comercio
Y personas muy cariñosas

Nos fuimos al otro lado
Donde encontramos un río
Bastante contaminado
Que nos dio escalofrío

El río contaminado
Nos causa enfermedad
Debemos concientizarnos
Accionando la verdad.

Grupo 3

Dibujo de un paisaje

Grupo 4

Le escribieron nuevas letras a "Por ahí María se va"

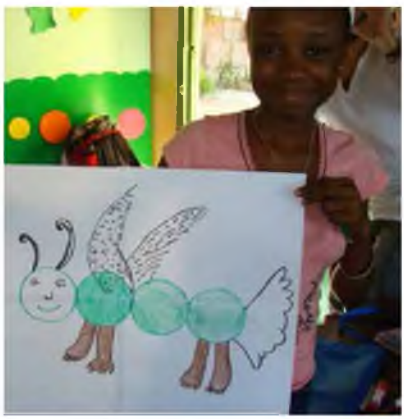
Las montañas desde arriba
Mirando este panorama
Viendo al hombre destruir
Lo que él encontró aqui.

Sin pensar que le haría fallar
Para el poder vivir
Pero Oné Respé le dice
A toda la comunidad
Vamos todas a luchar
Para el mundo salvar.

1.3 RANCHETA DE ONE RESPE

TALLER NO. 1B
INTRODUCTORIO AL PROGRAMA PEDAGOGIA DE LA TIERRA. (HAINA)

1.1.1 ANIMALES HIBRIDOS[1]



1.1.2 OBSERVACION DEL ENTORNO.

1 Ver anexo "Animales Hibridos"

TALLER NO. 2
IMÁGENES DE LA NATURALEZA

2.1 DISTINTIVOS

Los distintivos del taller 2 representan animales de la biósfera de la República Dominicana que están en peligro de extinción.

Los distintivos fueron confeccionados por Benedetta, con madera reciclada.

2.2 REPRESENTACION DE LA BRUJA MARUJA

Cuento: Amín, el sapo saltarín

REPRESENTACIONES DE LAS VISIONES DE LA NATURALEZA

2.3.1 Representación de la Visión de la Naturaleza en el periodo de la Conquista y Colonización.

2.3.2 Representación de la visión teocéntrica

2.3.3 Representación de la visión de Marx.

2.3.4 Representación antropocéntrica de las ciencias modernas.

2.4 LETRA DE LA CANCION: ARROZ CON LECHE

Coro: Arroz con leche
se quiere casar
con una viudita
de la capital.
que sepa tejer,
que sepa bordar,
que ponga la aguja
en su mismo lugar.

Viudita: Yo soy la viudita
del conde Laurel
me quiero casar
y no encuentro con quien.

Coro: Por ser tú tan bella
Y no encuentras con quién
Escoge a tu gusto,
Que aquí tienes cien.

Viudita: Contigo sí,
Contigo no.
Contigo mi vida
Me casaré yo.

TALLER NO. 3
NATURALEZA, CUERPO Y TEXTOS ESCOLARES

3.1 DISTINTIVOS

Taller "Naturaleza, Cuerpo y Textos Escolares" 27 de abril, 2012.

En esta ocasión el distintivo fue un collar confecciona-dos con circulos de botellas plásticas de jugo y yogurt sobre los cuales dibujamos siluetas danzantes.

3.2 Decoración del Espacio.

Mariposas creadas con material reciclado. (encartes)

3.3 EJERCICIOS DE MEDITACION EN TORNO AL CUERPO Y LA NATURALEZA.

3.4 DANZA DE LA VIDA

Dirigida por: María Ligia

3.5 EL CUERPO Y LOS TEXTOS ESCOLARES.

3.6 CANCIONES

3.6.1 Letra de la cancion: "Pin Pon"

Pin Pon es un muñeco
muy grande de cartón,
se lava su carita
con agua y con jabón

Se desenreda el pelo
con peine de marfil.
y aunque se da jalones
no llora ni hace jí.

Cuando las estrellitas
comienzan a salir
Pin Pon se va a la cama
y se acuesta a dormir

3.6.2 Letra de la cancion: "A mi burro"

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza,
el médico la ha puesto
una corbata negra.

A mi burro, a mi burro
le duele la garganta,
el médico le ha puesto
una corbata blanca.

A mi burro, a mi burro
le duelen las orejas,
el médico le ha puesto
una gorrita negra.

A mi burro, a mi burro,
le duelen las pezuñas,
el médico le ha puesto
emplasto de lechuga.

A mi burro, a mi burro
le duele el corazón
el médico le ha dado
jarabe de limón.

A mi burro, a mi burro
ya no le duele nada
el médico le ha dado
jarabe de manzana.

3.6.3 Letra de la cancion: "La Margarita"

La chinita Margarita es alegre y juguetona
Su vestido de lunares con agüita lo almidona

Se me sube a la rodilla
Y me da una gran cosquilla
Se me sube a la rodilla
Y me da una gran cosquilla
¡Qué traviesa es Margar lla!
¡Qué traviesa es Margar lla!

La chinita Margarita es alegre y juguetona
Su vestido de lunares con agüita lo almidona

Se me sube a la nariz
Y yo me pongo a hacer iachis!
Se me sube a la nariz
Y yo me pongo a hacer iachis!
¡Qué traviesa es Margariz!
¡Qué traviesa es Margariz!

La chinita Margarita es alegre y juguetona
Su vestido de lunares con agüita lo almidona

Se me sube a la cabeza
Yo no la miro, me hago la lela
Se me sube a la cabeza
Yo no la miro, me hago la lela
¡Qué traviesa es Margareza.
¡Qué traviesa es Margareza.

La chinita Margarita es alegre y juguetona
Su vestido de lunares con agüita lo almidona

Se me sube a la frente
Y se me escapa muy de repente
¡Qué traviesa es Margarente!
¡Qué traviesa es Margarente!

3.6.4 Letra de la cancion: "Juanito cuando baila"

Juanito Cuando Baila
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el dedo.
Con el dedo, dedo, dedo,
Así baila Juanito.

Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con la mano.
Con la mano, mano, mano,
Con el dedo, dedo, dedo,
Así baila Juanito.

Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el codo.
Con el codo, codo, codo,
Con el dedo, dedo, dedo,
Con la mano, mano, mano,
Así baila Juanito.

Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el pie.
Con el pie, pie, pie,
Con el dedo, dedo, dedo,
Con la mano, mano, mano,
Con el codo, codo, codo,
Así baila Juanito.

Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con la cabeza.
Con la cabeza, cabeza, cabeza,
Con el dedo, dedo, dedo,
Con la mano, mano, mano
Con el codo, codo, codo,
Con el pie, pie, pie

Así baila Juanito.
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el cuerpo.
Con el cuerpo, cuerpo, cuerpo,
Con el dedo, dedo, dedo,
Con la mano, mano, mano,
Con el codo, codo, codo,
Con el pie, pie, pie,
Con la cabeza, cabeza, cabeza,
Así baila Juanito.

Con el brazo...
Con la pierna.....
Con la nariz.....
Con la oreja.....
Con la rodilla.....
Con la .....

3.7 Dinamica "Dominu Avanti" (Dinámica del Monstruo)

En esta dinámica de animación el público debe repetir lo que diga y haga el dinamizador, este va diciendo una serie de frases acompañadas de unos gestos y posiciones:

Domino Avanti
Domino Dietro,
Chivirichachivirichachivirichachacha *(esta frase se repite al final de cada estrofa)*

Domino Avanti
Domino Dietro
Testa en alto
Culo difora
Chivirichachivirichachivirichachacha

una pata quebrata, la otra pata quebrata...

una mano colgandi, la otra mano colgandi...

Chepa de monster...

ojostraviati...

lenguapafuera...

3.8 NOTA DE PRENSA

Periódico Listín Diario
Sección: El Norte
Pág. 7G
Fecha viernes 25/05/2012

Docentes se preparan con nuevos métodos

Por Isleny García
Gurabo, Santiago

Con una meditación grupal, en la que cada participante apreció la danza combinada con las notas de un violín, se inició el taller para maestros y maestras "Naturaleza, Cuerpo y Textos Escolares", impartido en el Centro de Encuentro y Solidaridad, OnéRespé, con el auspicio de Fundación Propagas.

Este tercer taller forma parte del programa de revisión que realiza Oné Respe a textos escolares de primero a cuarto grado de básica, para ver la manera en que se abordan los temas de sociedad y naturaleza, y así determinar si estos contribuyen a la concientización de las crecientes generaciones, explica Américo Badillo, uno de los coordinadores del centro.

Naturaleza, Cuerpo y Textos Escolares tuvo como facilitadores a Américo Badillo, Natacha Calderón y Jorge Guillén de OnéRespé; Claudia Catrain, de la Fundación Propagas, y María Ligia Grullón, de La 37 por las Tablas. Estos encuentros con docentes significan una experiencia de capacitación, en el que se intercambian ideas de cómo están siendo tratados los tema de naturaleza, a la vez que son sugeridas prácticas adecuadas de enseñanza.

El cuerpo en los textos
"El cuerpo humano se 'requetemaltrata' en los textos escolares, presentándose, muchas veces, como máquina, en partes, y no como un conjunto", expresó Bad Ilo mientras comentaba sus hallazgos en el análisis de libros de tres editoras de textos escolares.

TALLER NO. 4
"ESCUELA DE VERANO"

4.1 DISTINTIVOS

Como distintivo para Escuela de Verano "Huellas Humanas: ¿Educación ecológica?"

Realizamos unos broches con forma de mariposa, cuyo cuerpo tenia forma de pie, evocando las huellas humanas, tema central de esta Escuela de Verano. La mariposa está hecha con papel de revistas, lo cual dio vida a una infinidad de tonos de colores que utilizamos también para decorar el salón.

PRIMER DIA

4.2 TALLER MAESTRA Y SALUD

4.2.1 Ejercicios de Meditación

4.2.2 Ejercicios de Qi Gong

4.3 TALLER DE RECICLAJE

Las maestras realizando actividades de reciclaje con Laura

4.3.1 MANUAL DE INSTRUCCIÓN PARA ELABORAR DIFERENTES OBJETOS CON MATERIAL DE RECILAJE2

http://www.dibujosparapintar.com/manualidades_molinillo.html

MARIONETA DE ROLLO DE PAPEL

http://www.manualidadeson.com/haz-unas-marionetas-con-tus-hijos-2.html

PORTALAPICES Y CLIPS DE ESCRITORIO

http://www.lasmanualidades.com/2009/06/05/portalapices-con-palitos-de-helado

CARRITO CON GALONES O ENVASES DE JUGO GRANDES

ALCANCÍA CON BOTELLA PLÁSTICA

http://dtodomanualidades.blogspot.com/2011/07/como-hacer-alcancias-con-material.html

2 Ver "Manual de instrucción para elaborar diferentes objetos con material reciclado" completo en el Capítulo Final "Contando, Cantando, Tejiendo y Jugando".

DECORACIÓN NAVIDEÑA ESTRELLA PLATEADA

http://www.youtube.com/watch?v=VIGvy-gB_Yv0

COLLAR CON FUNDA PLÁSTICA

http://pintalaluna.blogspot.com/2011/10/collar-de-plastico.html

GAVETERO RECICLADO

http://www.porcuatrocuartos.com/tag/costurero

SISTEMA SOLAR

http://beatrizmaestraal.blogspot.com/2011/11/formar-palabras.html

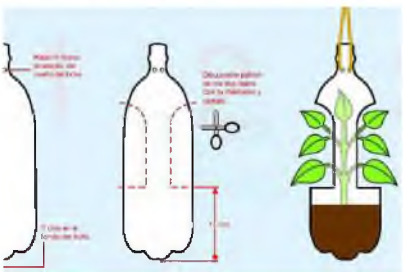
http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.com/2012/05/nuevo-blog.html

CARPETA DE CARTÓN

http://www.lasmanualidades.com/sites/www.lasmanualidades.com/files/Como-hacer-una-carpeta-de-carton-plantilla1.JPG

MATERIAL TRABAJO PERCEPCIÓN VISUAL

MACETEROS RECICLADOS



PALAS PARA JARDIN O PLAYA

4.4 VISITA AL CENTRO LEON

El día 1º de Agosto del 2012
Centro Cultural Eduardo León Jimenes

Educando - El Portal de la Educación Dominicana > Artículos por Categoria > Generales > Centro Cultural Eduardo León Jimenes

Su misión es contribuir en la valoración del arte y la cultura dominicana mediante el desarrollo de programas culturales y educativos que utilizan la identidad, el medio ambiente, etc.

El Centro León está ubicado en la ciudad de Santiago de los Caballeros, República Dominicana y ha difundido a nivel nacional e internacional la cultura dominicana y caribeña.

Desde que abrió sus puertas, en octubre del 2003, "ha brindado a todos sus visitantes, de manera innovadora y única, la experiencia del encuentro con los demás y consigo mismos". Este carácter, sumado a su naturaleza abierta y participativa, lo ha convertido en uno de los centros culturales más importantes de Latinoamérica y el Caribe.

La idea de crear este Centro Cultural surgió en 1964 con el primer Concurso de Arte Eduardo León Jimenes, y se materializó cuando la Fundación Eduardo León Jimenes y el Grupo León Jimenes auspiciaron este proyecto en los albores del siglo XXI. Surgió así el Centro León, institución que tiene como misión contribuir a la valoración del arte y la cultura dominicana, así como su proyección en el exterior, mediante el desarrollo de programas culturales y educativos que utilizan la creatividad, la identidad y el medio ambiente como componentes esenciales del desarrollo comunitario.

El edificio que acoge al Centro León posee un gran valor arquitectónico. Cuenta con cuatro salas de exposiciones, una para exhibiciones temporales y tres para muestras permanentes denominadas Signos de identidad, Génesis y trayectoria, y Huella y Memoria. Esta infraestructura se completa con espacios de usos múltiples donde se realizan seminarios, talleres y conversatorios, así como un Auditorio para congresos, conferencias y presentaciones especiales, con capacidad para 200 personas. A esto debe sumarse una Mediateca destinada a la consulta on line e investigación de fuentes diversas. La tienda y la cafetería, en la primera planta, son rincones de constantes encuentros que dan acceso directo al Patio Caribeño, desde donde se llega a la réplica de la fábrica de tabacos La Aurora, fundada por don Eduardo León Jimenes hace más de cien años.

El Centro León organiza el Concurso de Arte Eduardo León Jimenes que, con sus 46 años de existencia, es el certamen de iniciativa privada más longevo de América Latina. Además, la institución realiza importantes exposiciones de destacados artistas nacionales e internacionales, que son acompañadas por una amplia programación educativa y de animación. Del mismo modo, el Centro León desarrolla programas y proyectos de investigación, puesta en valor de colecciones, información, educación y animación sociocultural que generan acti-

vidades de un alto valor, desde el Congreso Internacional Música, Identidad y Cultura en el Caribe, hasta talleres de creatividad, seminarios, conferencias, cursos, tertulias, debates, cine club, video-cafés, conciertos, entre otras actividades que se enmarcan dentro de los ejes temáticos sobre creatividad, identidad y habitabilidad.

Durante sus casi ocho años de existencia, el Centro León ha ganado reconocimiento dentro y fuera de la República Dominicana. Esto ha hecho que la institución haya logrado tejer una extensa red internacional de relaciones de cooperación con gran cantidad de organismos e instituciones, como la Fundación Cisneros, la Colección Patricia Phelps de Cisneros, el Museo del Louvre, la Casa Amèrica Catalunya, el instituto Valenciano de Arte Moderno, el MoMA, el SmithsonianInstitution, entre otras.

Dirección del Centro León:
Avenida 27 de Febrero Número 146, Villa Progreso, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Apartado Postal 799.Teléfono: (809) 582-2315. Fax: (809) 724-7644.

Página web: www.centroleon.org.do.
E-mail: info@centroleon.org.do

4.4.1 EXPOSICION "LO QUE CUENTA UNA ESCOBA

SANTO DOMINGO. "Revelaciones de nuestra colección" es el programa de la Fundación Eduardo León Jimenes y el Centro León de Santiago, mediante el cual se darán a conocer tesoros que guarda la institución en sus colecciones.

Un paso en ese sentido ha sido "Lo que cuenta una escoba: cultura dominicana de lo cotidiano" que se inaugurará el próximo

martes, 19 de junio, a las 7 de la noche y que estará abierta al público desde el día siguiente.

Según Rafael Emilio Yunén, director de esa entidad, se trata de una exposición que explora el asombroso mundo de las escobas y su presencia en la cultura de lo cotidiano dominicano.

"Esta es una exposición que abrimos porque Don José nos sugirió el programa "Revelaciones de nuestra colección", ya que que habia una serie de colecciones, entre ellas una donada por Iván Leonardo Dominguez, un antropólogo dominicano radicado en Nueva York, quien nos donó una exposición de 33 escobas recogidas por él en diversas regiones del país, por los años 60. Empezamos a buscar objetos del presente que se pudieran comparar, y viendo qué perdura (en términos de manufactura, materiales, etc.) y que es sustituible. La primera parte de la muestra son las escobas viejas, la segunda son las escobas de hoy, y la tercera es como la escoba se usa en el imaginario dominicano, en los refranes, en la literatura, en el arte, en los juegos", explicó.

"Cuando llegamos a la tercera parte, colocamos una de las caricaturas de Diario Libre la semana pasada, la de Boquechivo que dice que Danilo tiene que barrer con todo. Con ella, previo permiso solicitado a Adriano, ampliamos la exposición. Así hicimos un guión del pasado, el presente y el imaginario dominicano", manifestó.

4.5 FUNDACION HEROES DEL MEDIO AMBIENTE

La Fundación Héroes del Medio Ambiente es una organización socioambiental sin fines de lucro incorporada en la República Dominicana. Su misión es acompaña el cambio de hábitos de los diferentes grupos de la población respecto a su medio ambiente.

https://www.facebook.com/pages/H%-C3%A9roes-del-Medio-Ambien-te/108773025847313

4.6 Presentación "Huella humana en el planeta" por Renata y Fernando Lordello.

1. Video de Carl Sagan, Un pálido punto azul.
   http://www.youtube.com/watch?v=h-fcC_bKoHyk

2. Video: La historia de las cosas
   http://www.youtube.com/watch?v=Irz-8FH4PQPU

3. Video: La Casa Embotellada
   http://www.youtube.com/watch?v=E-VWRHt7tYII

4. Video: La tierra está enferma
   http://www.youtube.com/watch?v=zlu-gcpczjh

4.7 DINÁMICA DE LA PASOLA

4.8 EL BINGO DE LA BASURA

Huella Humana

4.9 PROYECTO LAS PLACETAS

4.10 MATERIALES DEL PROYECTO DE LAS PLACETAS

4.11 CONCURSO DE CUENTOS

La Bruja maruja abrió caminos. fue ella la que con su escoba, conjuros y pócimas despertó el apetito de las maestras para empezar adentrarse por el mundo mágico de la literatura infantil, cuando en el segundo taller de Pedagogía de la Tierra, presentó el cuento "Amin el sapo, sapo saltarín", escrito por Natacha Caderón con el auspicio de la Fundación Propa-Gas.

Al finalizar ese taller varias maestras se acercaron a la bruja y le solicitaron formalmente un curso de redacción pues querían aprender a escribir cuentos. Esto nos motivó a considerar cómo organizar un concurso de cuentos con el grupo participante. Le planteamos la iniciativa a la Fundación Propa-Gas que la acogió con entusiasmo.

Nos comprometimos a enviar por correo algunos materiales que les dieran pistas para que pudieran comenzar a escribir y dar riendas sueltas a la creatividad. Junto a estos materiales fueron enviadas las bases del concurso a las que las maestras debían ajustar sus producciones. (Ver bases del concurso).

Desde el equipo del proyecto se fue dando acompañamiento, tanto de manera virtual como presencial a todo el proceso: motivando y animando a escribir unas veces y/o revisando la redacción y ortografía otras.

No todas las maestras se animaron a escribir, pero la mayoría sí. Un buen grupo se enroló en esa actividad novedosa con la que muchas habían soñado.

Bases del concurso

Pueden participar todas las maestras que han participado en los cursos para formación de docentes del proyecto de educa-

ción ambiental "Pedagogía de la Tierra".

Deberán enviar cuentos inéditos relacionados con uno de los Temas tratados en los cursos y o a su experiencia educativa en sus aulas.

Los cuentos deben responder a un nivel determinado, 1ro y 2do, 3ro y 4to, 5to y 6to cursos de educación básica y según el nivel seleccionado debe ser la extensión y el lenguaje utilizados.

La extensión de los trabajos deberá ser como se describe a continuación:

- 1ro y 2do: No más de 5 páginas.
- 3ro y 4to: No más de 10 páginas.
- 5to y 6to: No más de 13 páginas

Estos deben ser escritos a máquina o computadora, en papel bond blanco, sin líneas, 8.5" X 11" a dos espacios. Deberán entregarse 5 ejemplares del relato, colocados cada uno en un folder independiente, y grabado en un CD, luego remitirlo a Oné Respe.

Los trabajos deberán llevar en la primera página el título de la obra y el seudónimo elegido. El concursante enviará sus datos personales (nombre y apellido, edad, documento de identidad, teléfono, correo electrónico), en un sobre aparte cerrado y rotulado con el seudónimo.

Cada concursante podrá presentar cuantas obras desee. En todas ellas deberá utilizar el mismo seudónimo, remitiendo un solo sobre con sus datos personales.

Las obras deberán ser dirigidas a:
La oficina de la Fundación Propagas (Tomiko): de lunes a viernes de 10:00 a.m. a 5:00 p.m., en la avenida Jacobo Majluta Km. 5.5, Edificio Propa-gas, Santo Domingo, R. D.

La oficina de Oné Respe (Gabina): de lunes a viernes de 8:30 a.m. a 6:00 p.m., en la carretera Luperón, Km. 7.5, Gurabo, Santiago, R. D.

Todo trabajo que no cumpla con lo dispuesto en estas bases, quedará excluido del concurso.

El plazo de admisión de originales se cerrará el 16 de junio de 2012. Después de esta fecha no se aceptará ningún trabajo.

El fallo del jurado será inapelable, y se dará a conocer el martes 17 de julio (en la Escuela de Verano) de 6:00 a 9:00 P.M. en el acto de premiación, en Santiago, posiblemente en el local de la 37 Por Las Tablas o en Oné Respe. La obra ganadora será notificada a su autor o autora. El jurado tendrá la facultad de declarar desierto del premio.

Se concederán dos premios que consistirán en:

- Primer lugar: un premio efectivo de RD$10,000.00
- Segundo lugar: un premio efectivo de RD$5,000.00

Sugerimos agregar a los premios ejemplares de los cuentos de la Reserva de la Biosfera (Propa-gas) y juguetes educativos y otras publicaciones (Oné Respe) y hacer algunas menciones honoríficas acompañadas de un certificado.

La Fundación Propa-gas y Oné Respe tendrán una opción preferente para adquirir los derechos de publicación de las obras finalistas que el jurado recomiende.

El simple hecho de presentar trabajos en este concurso supone la expresa conformidad de los autores y las autoras con estas bases.

Cualquier caso no previsto en ellas será resuelto según los criterios de la Fundación Propa-gas de acuerdo con Oné Respe.

Una vez publicado el fallo, la Fundación Propa-gas de acuerdo con Oné Respe se reserva el derecho a no hacer devolución de las obras no premiadas.

La Fundación Propa-gas y Oné Respe no mantendrán correspondencia sobre ningún original no seleccionado; y en caso de querer hacer uso de una de ellas, se comunicará de inmediato con el autor o la autora, para establecer las condiciones.

Jurado:

1. Pavel Corniel: Director del programa de formación de Maestros del Instituto Superior de Agricultura (ISA), quien ha escrito varios cuentos para niños y conoce el proyecto Pedagogía de la Tierra

2. Nelson Liriano (El Cuenta Cuentos) quien ha trabajado con los cuentos de la Reserva de la Biosfera y conoce tanto a la Fundación Propa-Gas como a Oné Respe.

3. Farah Hallal, escritora y animadora cultural, con gran experiencia en literatura tanto en poesía como en cuento. Actualmente se desempeña como coordinadora del programa Lectores Saludables de la Fundación PropaGas.

Listado de los cuentos que participantes

Cuento: "Olorosito y el Planeta Limpio"
Autor: Roberto Alejandro Guzmán
Seudónimo: Spartacus
37 Por Las Tablas

Cuento: "El Árbol Mágico"
Autora: Antonia Valdez
Seudónimo: Acertijo
Escuela: Ramón del Orbe

Cuento: "Dos Gotitas de Lluvia"
Autora: Rosa Aura Ceballos
Seudónimo: Cristalina
Escuela: Felicia Hernández

Cuento: "Un Lorito Inteligente"
Autora: Mera Sunilda Pichardo Minier
Seudónimo. Lirio Pardo
Escuela: Felicia Hernández

Cuento: "El Arco Iris de una Hermosa Mañana"
Autora. Elena Cruz Batista
Seudónimo: La Aurora
Escuela: Colonia Japonesa (Constanza)

Cuento: "La Ciudad de los Dientes" y "La Ultima Mariposa"
Autora: Indiana Ramírez Martínez
Seudónimo: Anaid
Escuela: Padre Silvio, Instituto Politécnico Loyola

Cuento: "Salvadores del Habitat"
Autora: Lourdes Altagracia Ureña
Seudónimo. Sindi
Escuela: Arturo Jimenes, Los Pérez

Cuento:" El Hada Rose-
Autora: Ilka Janina Gonzales
Seudónimo: tenanye
Escuela: Arturo Jimenes, Los Platanitos

Cuento: "la Flor Mágica"
Autora: María Cristina Reynoso Guillermo
Seudónimo: El Egoísmo
Escuela: Ramón del Orbe (La Vega)

Cuento "la Niña que Tenía el Corazón Grande"
Autora: Lucía Paulino
Seudónimo. Alegría
Escuela. Arturo Jimenes

Cuento: "la Aldea de Chipetín"
Autora: Gregoria Margarita López
Seudónimo:ClianthaEranthe
Escuela: Padre Silvio. Instituto Politécnico Loyola.

Acto de premiación del concurso

El acto de premiación del primer concurso de Cuentos del proyecto Pedagogía de la tierra se llevó a cabo el día 3 de Agosto del 2012 en el centro cultural 37 Por Las Tablas, que dirige María Ligia, el cual está ubicado en la calle Benito Monción No 37 de la ciudad de Santiago de Los Caballeros

Las palabras de Bienvenidas estuvieron a cargo de la Licenciada Tomiko Castro, quien de manera emotiva invitó a las/os participante a disfrutar de tan emocionante acto.

Las palabras de Tomiko fueron seguidas por el profesor Nelsón Liriano quien leyó de manera creativa uno de los cuentos escrito por Natacha calderón como parte del programa Pedagogía de la tierra, titulado "Un Encuentro Fascinante en el Diego de Ocampo".

De inmediato la profesora Gabina De León, explicó en qué consistió el concurso de cuentos.

Por fin llegó el momento más emocionante, momento que todas esperaban llenas de expectación y nerviosismo.¿ Cuáles serán los cuentos ganadores? ¿Para quienes serán los laudes? . Pues aunque todas las escritoras estaban convencidas de que el premio principal había sido el esfuerzo de escribir y la experiencia que este esfuerzo le había dejado, todas tenían la esperanza de ver su cuento premiado

Mención especial.
Una mención especial la obtuvo Roberto Guzmán, quien escribió el cuento "Olorosito y el Planeta Limpio"

Esta mención fue significativa para el equipo, ya que fue el único participante masculino del concurso. Roberto es un gran educador popular que participó en los encuentros /talleres de Pedagogía de la Tierra

Primera mención: "Dos Gotitas De Agua" de la autora Rosa Aura Ceballos, fue la primera mención de esa noche. Por su adecuación del lenguaje para niños de 1ero y 2do grado de básica, con un ritmo interesante y descripciones que facilitan la recreación del imaginario y apela al sentido del humor

Segunda Mención: La segunda mención la obtuvo el cuento "Salvadores de Habitat"

de Lourdes Altagracia Ureña. Esta historia juega muy bien con el decir y el mostrar, intercala los diálogos y las descripciones vinculadas al relato presentándose con rasgos de creatividad.

Tercera Mención: La tercera mención es un trabajo que toma lo cotidiano y hace de ello una historia fantástica con aspectos creíbles, es de la autoría de Ilka Janina Gonzales y tiene como titulo "El Hada Rose"

Una vez entregados los premios de las menciones (un pergamino de reconocimiento y $2000 pesos dominicanos) pasamos a entregar los premios del primero y segundo lugar

Segundo Lugar

El segundo lugar lo obtuvo el cuento "la Aldea de Chipitín" de la autoría de Gregoria Margarita López. Esta obra cuenta con una excelente adecuación del lenguaje, gran intriga y tensión sostenida a lo largo de todo el texto, logra una recreación vívida de los hechos y utiliza un lenguaje literario/poético creativo.

Primer Lugar

El salón está repleto de emoción todas las participantes se abrazan con gran entusiasmo, reina la alegría y ... pero aún falta el momento más emocionante, quién obtendrá el primer premio. Tomiko no se hace esperar y lee:

Con originalidad pone a los elementos de la naturaleza a expresarse, lo cual le aporta una carga dramática, entretiene, conmueve, sensibiliza y sorprende.. Hermosas y útiles descripciones intercaladas con diálogos interesantes que aportan a la profundidad y posterior comprensión del tema. Promueve valores familiares, así como la solidaridad y el amor... Promueve el respeto a los ancianos y la valoración de sus experiencias a través de la transmisión oral de los saberes... presencia de un lenguaje literario con gran vuelo poético

El primer lugar es para "La Última Mariposa" de la autoría de Indiana Ramírez Martínez.

Retorno la algarabía, los aplausos, las lágrimas... la autora no salía de su asombro pues no esperaba semejantes resultados. Sabía que había escrito, que había hecho grandes esfuerzos, pero nunca que sería la que obtendría el máximo galardón. Un pergamino de reconocimiento y $10,000 R.D.

Después de los efusivos abrazos, Tomiko invitó a la directora de la Fundación Propa-Gas a decir las palabras de despedida. Resaltó lo que pudiera significar a una maestra descubrirse autora, creadora, artista. Destacó la importancia del concurso y del Taller que fue también taller de la Imaginación y de la Sorpresa. ¡Felicitaciones a todas.

Nota de prensa 1

Sociales
Concurso Literatura Naturaleza

Presentan ganadores de segunda edición Concurso Letra Natural

El libro Cuentos ganadores del 2do Concur-

so Literario Letra Natural recoge los relatos breves seleccionados en la segunda edición de este concurso literario

10 de julio del 2013
Servicios de Acento.com.do

El libro Naturaleza y cuentos en la escuela recoge relatos producidos por maestras participantes en el programa Pedagogía de la Tierra, cuyo propósito es fomentar una cultura ecológica en la escuela de hoy. Los premios y menciones corresponden a Indiana Ramírez Martínez, Gregoria Margarita López, Ilka Janina González, Lourdes Altagracia Ureña y Rosa Aura Ceballos.

La Fundación Propa-Gas edita estas publicaciones con el objetivo de estimular la producción literaria y la creatividad en la escuela, así como para fomentar el amor por el medioambiente. Debido a que estos libros serán utilizados como herramientas para el fomento de una cultura lectora en los centros educativos del país, estos libros estarán disponibles sólo en la Librería Cuesta y con una edición limitada, ya que su fin no es lucrativo.

Nota de prensa 2

http://www.telenord.com.do/index.php/noticias/nacionales/23388-one-respe-realiza-premiacion-del-i-concurso-de-cuentos-pedagogia-de-la-tierra

Nacionales

(Fotos) Onè Respe realiza premiación del I concurso de cuentos "Pedagogía de la Tierra"

Gurabo, Santiago- Con el objetivo de conocer la forma en que están siendo tratados los temas ecológicos en las escuelas, incluyendo el impacto de la humanidad sobre la naturaleza, al tiempo que realiza propuestas de prácticas creativas de enseñanza, el Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad: Onè Respe, durante este año ha realizado los talleres de Pedagogía de la Tierra, cerrando con la Escuela de Verano para maestras del Nivel Básico.

Para motivar la implementación de los conocimientos adquiridos en los temas desarrollados durante los talleres y llevarlos al aula de una forma entretenida, el Centro organizó el I Concurso de Cuentos "Pedagogía de la Tierra", con el auspicio de Fundación Propa-Gas.

De 15 cuentos participantes, tres obtuvieron menciones de honor y dos resultaron ganadores principales. El jurado evaluó la adecuación del lenguaje a los niveles de primer y segundo grado de básica, la riqueza de las descripciones vinculadas al relato, la creatividad, la fantasía con aspectos creíbles, la intriga y tensión sostenida sin olvidar el lenguaje literario.

"La Ultima Mariposa" de la autoría de Yndiana Ramírez Martínez, fue la ganadora del primer lugar. Según el veredicto del jurado, esta obra tiene una originalidad al tema porque pone a expresarse los elementos de la naturaleza, algo que le aporta una carga dramática que entretiene, conmueve, sensibiliza y sorprende. Las descripciones intercaladas con diálogos interesantes que aportan a la profundidad y posterior comprensión del tema, que promueve valores familiares y comunitarios así como la solidaridad y el amor.

Con el segundo lugar se reconoció "La Aldea de Chipitin' de la autoría de Gregoria Margarita López, "El Hada Rose" de Ilka Janina Gonzáles, "Salvadores del Habitat" de Lourdes Altagracia Ureña y "Dos Gotitas De Agua" de Rosa Aura Ceballos recibieron menciones de honor.

Premios.

Todas las participantes del concurso visitaran una reserva natural del país, mientras el primer lugar obtuvo en metálico 10 mil pesos, cinco mil el segundo y dos mil las menciones de honor.

La Escuela de Verano para Maestras.

Durante tres días 50 participantes, en su mayoría maestras de Educación Básica, provenientes de La Vega, Constanza, San Cristóbal,Haina, Santo Domingo y varias localidades de Santiago, compartieron en cinco talleres conectados al tema principal: "Huella Humana: ¿Educación Ecológica?".

Durante la capacitación se abordó la problemática medioambiental causada por la humanidad. Alternativas para la solución de la realidad ecológica, como el reducir, re-usar y reciclar, se ofrecieron con talleres de sensibilización y reciclaje práctico.

La importancia del bienestar integral junto a prácticas saludables en la cotidianidad de las maestras fue otro de los tópicos centrales de la Escuela de Verano.

Uno de los talleres, "Huella Ecológica y Textos Escolares", estuvo dedicado a la revisión del modo como los textos escolares tratan el tema de la relación sociedad-naturaleza. El análisis puso en evidencia imprecisiones y equívocos, problemas en el manejo de algunos temas, como el de la agricultura, por mencionar alguno. El análisis al contenido medioambiental y humano en los libros de Básica, es una de las investigaciones que realiza Onè Respe, con el patrocinio de la Fundación Propa Gas.

Onè Respe, Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad.

Onè Respe es una expresión de acogida que significa Honor y Respeto.

Esta Organización No Gubernamental, considera que cada persona, cultura y pueblo merece honor y respeto. En sociedades como la dominicana, marcada por la desigualdad, por formas tradicionales y modernas de opresión y explotación, el Honor y el Respeto son aspiraciones insatisfechas de la mayoría, y aun más de la población de inmigrantes pobres.

Para satisfacer estas aspiraciones hay que luchar por la democracia, enfrentar la discriminación, la exclusión y los prejuicios sociales. Trabajar por la solidaridad, en contra del racismo y de la xenofobia requiere del sostén de una estrategia educativa a mediano y largo plazo. Como pieza clave el aporte de esta institución a la construcción de dicha estrategia se hace a través de las Escuelas Comunitarias que tienen en Gurabo (Santiago) y en Bella Vista (Haina), además de los grupos de jóvenes, hombres y mujeres que acompaña.

TERCER DÍA

4.12 EJERCICIOS DE RELAJACION Y MEDITACION.

4.13 LA HUELLA HUMANA EN EL MEDIO AMBIENTE SEGÚN LOS TEXTOS ESCOLARES

4.14 Referencia libro

http://www.gorinkai.com/textos/tao.htm

4.15 CERTIFICADO DE PARTICIPACION

ONE RESPE

Otorga a:

Nombre Apellido

este reconocimiento por su participación en el programa de Pedagogía de la Tierra, año académico 2011-2012

Claudia Cattaruzzi
Directora General
Fundación Propagas

Américo Batallo
Coordinador Programa Pedagogía de la Tierra por One Respe

Dado en Santiago de los Caballeros, República Dominicana, el 3 de agosto del 2012

TALLER NO. 5
"TEXTOS E IMÁGENES SOBRE SOCIEDAD Y NATURALEZA EN LOS TEXTOS ESCOLARES"

5.1 DISTINTIVOS

Taller "Textos e Imágenes sobre Sociedad y Naturaleza en los textos Escolares"

19 De abril del 2012

En esta ocasión decidimos realizar unas pulseras, utilizando tiras de botellas de refresco vacías y tejiéndolas con hilo de lana.

5.2 INTRODUCCION AL ANALISIS DE IMAGENES

5.3 MAESTRAS SELECCIONANDO LAS IMÁGENES QUE MÁS LES MOTIVAN.

5.4 LETRA DE LA CANCION"DICEN QUE LOS MONOS"

Dicen que los monos,
no usan más corbata,
porque los monos chicos
la pisan con las patas.

Qué bien que me viene,
qué bien que me va,
que siga la alegría,
jararajajá.

Dicen que los monos,
no usan más camisa,
porque los monos chicos,
se matan de la risa.

Qué bien que me viene,
qué bien que me va,
que siga la alegría,
jararajajá.

Dicen que los monos,
no usan pantalones,

porque los monos chicos,
se los sacan y se los ponen.

Qué bien que me viene,
qué bien que me va,
que siga la alegría,
jararajajá.

5.5 TRABAJO EN GRUPOS

5.5.1 Los grupos 1 y 4 trabajaron el tema de "seres vivos y comunidad";

Guia de preguntas para el trabajo en grupos SERES VIVOS Y COMUNIDAD

1. Lea en grupos los fragmentos de textos sobre Ecosistemas y relaciones comunitarias

2. ¿Qué es un Ecosistema?, ¿Cómo se identifica un ecosistema? ¿cómo se establecen sus límites? ¿En que se distingue una comunidad biótica de un ecosistema?

3. ¿Cómo les han explicado a sus estudiantes qué es un ecosistema? ¿Qué tiene de interesante, de atractivo y/o importante el término? ¿Qué aporta a nuestra comprensión de la naturaleza?

4. Identifique cuáles son las relaciones comunitarias que según los textos escolares se pueden dar entre las especies que forman un ecosistema.

5. ¿Se asemejan, o no, de alguna manera a las relaciones que se dan en una comunidad biótica a las que encontramos en la sociedad? ¿En que se parecen? ¿En qué se diferencian?

5.5.2 Los grupos 2 y 5 trabajaron el tema de "la célula y sus funciones";

Guia de preguntas para el trabajo en grupos LA CÉLULA

1. Lea en grupo los fragmentos de textos que le hemos facilitado sobre LSA CÉLULA.

2. ¿Qué dice sobre la célula? ¿Cuáles son sus características principales? ¿Cuáles características destaca el texto?

3. ¿Por qué dice que es importante la célula?

4. Cuando han tenido oportunidad, ¿Cómo les han explicado a sus estudiantes la importancia de la célula?

5. ¿Cómo representan las ilustraciones de los textos a la célula? ¿Le hace justicia el texto al objeto, a la célula?.

6. La célula que presentan los textos, ¿sabe a vida?

7. ¿Tiene algo de asombroso, maravilloso, o misterioso l célula?.

5.5.3 Los grupos 3 y 6 trabajaron el tema del "Big Bang".

Guia preguntas para el trabajo en grupos ORIGEN DEL UNIVERSO.

1. ¿Has tratado alguna vez el tema del origen del universo con sus estudiantes?

2. ¿Hablaron en esa ocasión de la teoría del Big Bang sobre el origen del universo? ¿A qué conclusiones llegaron?.

3. ¿Qué acogida, qué recepción tuvo el tema? ¿qué reacciones recibió de parte

de los estudiantes?

4. ¿ Consideraron que el tema del origen del universo era interesante, maravilloso, o que era confuso y aburrido?, ¿expresaron interés por continuar con ese tema, o se sintieron aliviados cundo pasaron a otro asunto en clase?

5. ¿Usted como maestro o maestra estaba familiarizado/a con esa teoría del Big Bang, de la Gran Explosión?

6. Leer el texto que le facilitamos sobre la teoría del Big Bang. Después de leerlo, comentarlo y evaluarlo en grupo.

Trabajo en grupo

LETRA DE LA CANCION "AL PASAR LA BARCA"

Al pasar la barca
me dijo el barquero
las niñas bonitas
no pagan dinero.

Yo no soy bonita
ni lo quiero ser
tome usted los cuartos
y a pasarlo bien.

Al volver la barca
me volvió a decir
las niñas bonitas
no pagan aquí.

Yo no soy bonita
ni lo quiero ser
las niñas bonitas
se echan a perder
Como soy tan fea yo le pagaré

5.8 MITOLOGIA TAINA DE LOS ORIGENES DEL MUNDO.

La mitología Taina es explicada por Sebastián Robiou Lamarche en Encuentro con la Mitología Taína con círculos concéntricos.

http://pueblosoriginarios.com/centro/antillas/taino/cosmologia.html

5.9 CUESTIONARIO DE EVALUACION

Evaluación jornada viernes 19 de septiembre del 2012

ACTIVIDADES A EVALUAR	EXPRESION LIBRE
Imagen con la cual me identifico	
Los seres vivos y su comunidad	
La célula en los libros de textos escolares	
El Big Bang en los libros de textos escolares	
Integración de las temáticas	
Logística: Comida/organización/espacio/manejo del tiempo	
Vivencias y aprendizajes del día	

TALLER 6
JUGAR TOCANDO LA VIDA
19 DE ABRIL, 2013

6.1 DISTINTIVO

Para evocar otra vez el tema de este taller, se realizaron pequeñas maracas, realizadas con cajas de fósforos vacías y granitos de arroz.

6.2 BIOGRAFIA DE FELLE VEGA (ww. myspace.com/fellevega)

Percusionista y Diseñador de instrumentos

Respetado artista dominicano: percusionista, nacido en Santiago De Los Caballeros el 18 de octubre de 1954, hijo de TOMAS VEGA y DORA ELOY, hijo menor de dos hermanos, se define como "Folklorista imaginario." Es Percusionista, compositor, inventor y diseñador de instrumentos, que sobre el curso de su carrera multi-facética demás 30 años ha compartido nacional e internacionalmente con muchos artistas notables, ha participado en numerosos festivales de jazz en el país y en el exterior, ha conducido a varios grupos musicales Y servido como instructor, conferencista en talleres de percusión y motivacionales.

Artesano de ritmos y de instrumentos variados exhibe en su música una fusión étnica fuerte que es el resultado del africano, la influencia del español y de Taino omnipresente en el Caribe.

Dedicado a encontrar "el sonido de la vida." Fellé se ha distinguido por su experimentación con los materiales reciclables y los objetos diarios que tienen posibilidades de percusión, tales como cubos, tapas y potes, a que él entonces convierte en instrumentos musicales. Su uso de tales materiales y de crear música le ha ganado en muchas ocasiones el titulo del "mago musical" de críticos y conocedores de la música.

Felle ha sido creador de innumerables instrumentos tanto de elementos reciclados como los de materiales como la madera metal, siendo el más destacado el boombakini, instrumento polifacético que agrupa más de tres tipos de tambores en uno, y cabe destacar que ha sido el primer instrumento patentizado como propio de la republica dominicana y bajo su propio sello TOKITi. Algunos de sus instrumentos tienen particularidad hasta en los nombre algunos son "Tatá" "Gargarita," "Gayumbón," y "Támbiro" "tambolelo" etc. etc.

También ha aportado su talento y su sonido a cantidad de grabaciones de diferentes artistas y géneros, pero para cada artista un gran logro es cuando puede plasmar su propio sonido e idea y esta lo logro cuando salió al mercado su cd "retreta para el alma" con su proyecto de cabecera "la orquesta de las danza mezcladas"

Entre la polifacética y amplia trayectoria fue

precursor junto al grupo flamboyán de las famosas descarga de Casa de Arte siendo también fundador de esta casa en los años 80's, para más tarde ser el auspiciador de jazz en la 37 que se celebraban en la 37 por LasTablas, luego en bar code, aleina y que después se convertirían en lo que hoy es lunes de jazz.

Este artista ha sido galardonado numerosa veces por su importante trayectoria como profesional y su aporte a la música dominicana y estamos aquí hoy para añadir otro importante reconocimiento a su vida tanto en lo personal como en lo profesional...

6.3 BOMBAKINI por Felle Vega

http://www.youtube.com/watch?v=Msc-N4Xc-1EU

6.4 TALLER ELABORACION INSTRUMENTOS MUSICALES

(Ver en capítulo Cantando, contando, tocando y jugando Manual de elaboración de instrumentos de Felle Vega)

6.5 EVALUACION DEL TALLER: Jugar Tocando la Vida.

19/04/2013

Con el propósito de conocer tu opinión acerca de esta experiencia musical te pedimos el favor de contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te sentiste en el taller?
2. ¿cómo evalúas todo el proceso?
3. ¿Por qué piensas que este taller es importante?
4. ¿Que fue lo que más te gusto y explica porque?
5. ¿Crees que tus alumnos y alumnas se sentirán motivados con trabajar música con materiales reutilizables? Explica tu respuesta.
6. ¿Qué opinión te merece la manera como el animador condujo el proceso?

6.6 JUEGO "LA EXCURSION" por Benedetta Belotti[3]

El juego consiste en 40 fichas con diferentes mandatos e instrucciones de diverso contenido de acuerdo al nivel. Se tira el dado para avanzar y se hace lo que dice en la ficha.

Los diferentes mandatos que aparecieron durante el juego fueron:

- Pasar de un lado a otro agachadas.
- Simular que se monta en un caballo y galopar.
- ¿Cuáles son los recursos naturales?
- Retroceder hasta la casilla 4.
- Correr como ciempiés abrazadas.
- Descanso en la Reserva Científica La Salcedoa.
- Hacer la bicicleta de dos en dos, juntando las plantas de los pies.
- Animar el bosque.
- Nombrar recursos energéticos no renovables (esta pregunta resultó difícil de contestar para las participantes).
- Bailar mientras las compañeras hacen algún ritmo.
- Dibujar en el aire una hicotea (el juego dice en una pizarra pero Bene indica que si no se tiene, se puede hacer en el aire).
- Dibujar en el aire un gavilán.
- Cantar como los animales del bosque.
- Cantar como un ave pequeña.
- Dibujar un manatí.
- Pregunta: ¿El viento es un recurso no renovable? (nadie pudo responder esta pregunta, por lo que Bene la respondió y explicó que contestar de manera incorrecta no se penaliza en el juego, sino que se utiliza como reflexión).
- ¿El aire está contaminado por contener sustancias que no corresponden a su composición natural?

El juego de mesa que te lleva de tu casa hasta la escuela en un emocionante recorrido entre animales, plantas, comunidades y parques.

3 Ver "Descripción completa del juego en el Capítulo "Cantando, Contando, Tocando y Jugando"

6.7 Instrumento de Evaluación al juego "La excursión"

5 = Excelente. Cumple con todas las expectativas y los requisitos esperados
4 = Muy Bueno. Cumple con la mayoría de las expectativas y requisitos esperados
3 = Bueno. Cumple con algunas de las expectativas y requisitos esperados
2 = Regular. Cumple con pocas de las expectativas y requisitos esperados
1 = Deficiente. No cumple con ninguna de las expectativas y requisitos esperados

1. **El empaque y la forma de presentación**
   Tiene buena presentación, es atractivo _____
   Es fácil de trasladar de un espacio a otro _____

2. **El material de fabricación**
   Es resistente, proyecta durabilidad _____
   Es fácil de manejar _____

3. **El nombre**
   Es dinámico y creativo _____
   Va de acuerdo al contenido del mismo _____

4. **El contenido científico**
   Tiene validación científica _____
   Va de acuerdo a los estándares curriculares de la materia _____

5. **La didáctica**
   Es divertida e interesante _____
   Las actividades promueve un aprendizaje significativo _____
   Es una herramienta que ayuda a el/la maestro/a en aula _____

6. **La nivelación (3ro y 4to del Nivel Básico)**
   Cumple con los estándares del grado a que va dirigido _____
   Muestra ciertos grados de dificultad para el grado a que va dirigido _____

7. **Las instrucciones o reglas del juego**
   Son claras y precisas _____
   Son entendibles y fácil de seguir _____

8. **El tiempo**
   Tiende a ser corto para lograr los objetivos de la excursión _____
   Tiende a ser largo para lograr los objetivos de la excursión _____

¿Cómo te sentiste jugando? _____

_____

_____

Comentarios/Sugerencias/Recomendaciones _____

_____

_____

TALLER 7
"NATURALEZA Y CUENTOS EN LA ESCUELA"
21 DE JUNIO, 2013

7.1 DISTINTIVO

Para inspirar las maestras en representar los cuentos, realizamos pequeños titeres de dedo con cartulina, representantes personajes fantásticos y animales.

7.2 PRESENTACION DEL VIDEO EL DECALOGO DEL CUENTACUENTOS.

http://www.youtube.com/watch?v=YBG-MeTZj44E

7.3 PRESENTACION DEL VIDEO LOS CUENTA CUENTOS ANONIMOS ME ENSEÑARON TODO LO QUE SE.

Eduardo Galeano, escritor, periodista uruguayo, cuentacuentos de denuncias de temas sociales, cuentos cortos, largos etc. Conocido por su obra maestra Las venas de Latinoamérica.

http://www.youtube.com/watch?v=w-bu5oLmYTkY&list=PLGKM0PAJLQIEkTbN-NZzv4R5ZruWfKSmXO

7.4 TECNICAS PARA CREAR UN CUENTO.

Orientadas por el enfoque de Gianni Rodari

El grupo # 3 Utilizó la técnica ¿Qué pasaría si el elefante volara

EL grupo # 6 utilizó la técnica del Binomio Fantástico con las palabras elefante- fantástico

El grupo # 5 utilizó la técnica ¿Qué pasaría si la chiva pariera huevos?

7.5 DINAMICA CUENTA CUENTOS

Nelson, uno de los cuentacuentos invitados hizo una dinámica: invitó e hizo formar grupos de 3 personas , dos que forman una casa y uno en medio, el del medio empieza a contar algo que le ha pasado, un lugar que ha visitado y que le ha parecido maravilloso. Luego al aviso de cambiar uno de los de la casa entra al centro hasta que cada integrante ha contado su historia. Concluyó la dinámica con la lectura del cuento ganador del primer lugar en el concurso de cuentos auspiciado el año 2012 por la Fundación Propagas este cuento lleva por título " La Aldea de Chipitín". El tema central es el cuidado al medio ambiente.

Además de las maestras/os también se están realizando talleres de cuentos a las Asociaciones de Padres, Madres y amigos de las escuelas de Oné Respe. APMAE del cual salió un cuento muy interesante creado de forma espontánea "EL ZAPATO SALTARIN Y LA ZAPATILLA ANARANJADA".

7.6 RECETA "CHEN CHEN"

CHENCHEN CRiOLLO

Ingredientes:

2 tazas de agua
1 ½ tazas de leche evaporada
1 taza de leche de coco
1 cucharada de azúcar
1 cucharada de Margarina
1 cucharadita de sal
1 cucharadita de anís
1 funda de Harina de Maíz Extragruesa

Preparación:

En una olla de fondo grueso une el agua, leche evaporada, leche de coco, azúcar, Margarina , sal, anís y cocina a fuego alto. Cuando esté a punto de ebullición agrega la Harina de Maíz Extragruesa Grano de Oro lavada y escurrida mueve ocasionalmente hasta que seque todo el líquido, baja el fuego, tapa y deja cocer por 20 minutos. Destapa, voltea y deja cocer por 10 minutos más. Sirve caliente.

Tiempo: 40 minutos.

Servicio: 4 porciones

7.7 DOCUMENTACION DEL TALLER

Natacha da la introducción general del taller

Sisa

Sisa introduciendo los objetivos del taller

Sisa enfatizando la importancia de la gesticulación de la voz a la hora de contar un cuento a los niños-as.

Parte de los participantes realizando sus aportes y retroalimentando el proceso del taller.

Gabina dirigiendo el proceso de formación y socialización con los participantes. Muchos de ellos se muestran interesados tomando notas.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA MODULO EDUCATIVO

- Agüero, Arturo Eduardo. (2011). Las Emociones Nos Enferman: Trastornos Psicosomáticos y Autodestrucción. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Betttelheim, Bruno. (1988). Psicoanálisis de los Cuentos de Hada. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Pp.16-20.
- Boff, Leonardo. 1996. Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid. Editorial Trotta
- Calderón Cabral, Natacha. (2012). Amín, Amín: el Sapo Sapo Saltarín. Santo Domingo. Fundación Propa-Gas y ONE RESPE (en prensa).
- Capra, Fritjof. (2007). El Tao de la Física. España. Editorial Sirio, S.A
- Comisión Teológica Internacional (EATWOT).(2012)."Continuaremos destruyendo el planeta hasta que concienciemos que somos naturaleza". En Vigil, José María y Casaldáliga, Pedro. Agenda Latinoamericana 2013. "La Otra Economía". Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo
- De Barros Marcelo y Caravias José Luis. (1988). Teología de la Tierra. Colección Cristianismo y Sociedad. Ediciones Paulinas. Madrid.
- Ediciones Cristiandad. (1975). La Biblia: Traducción de los idiomas originales dirigidas por los profesores Luis Alonso Schokel y Juan Mateos. Ediciones Cristiandad S.L., Madrid.
- Egan, K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata.S.A.
- Freire, Paulo. (2011). Pedagogía del Oprimido .5ta. reimpresión. México: Ediciones Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1980). ¿Tener o Ser?. 4ta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económico.
- Gardner, Jostein. (1991). El Mundo de Sofía. Editorial Ciruela. Oslo, Estocolmo.
- Humphreys, Christmas. (1983). Explorando el Budismo. Buenos Aires. Editorial Dédalo.
- Lacárcel Moreno, Josefa (2003) Psicología de la música y emoción musical". EDUCATIO.
- Larousse. (2007). El Pequeño Larousse Ilustrado. 2007. Ediciones Larousse. México.
- López Gregoria Margarita (2012). La Aldea de Chipitín. Santo Domingo. Fundación Propagás.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2002). Políticas del Libro de Texto Escolar_Madrid: Ediciones Morata.

- Matthieu Ricard; Xuan Thuan Trinh. (2001). El Infinito en la Palma de la Mano. Ediciones Urano. Barcelona.

- ONE RESPE.(2000)."¿Quién dicen que soy?"En: Las Escuelas Comunitarias: Informe de Investigación. Santiago: ONE RESPE. Capítulo 3. (sin publicar).

- ONE RESPE. (2007). Cada Cual en Este Mundo Cuenta el Cuento a su Manera: racismo y xenofobia en textos escolares dominicanos. Ediciones ONE RESPE. Santiago, República Dominicana.

- Padilla Corral, José Luis (1999). "Libro Sexto: Elementos de Prevención y Diagnóstico". Tratado de Sanación en el Arte del Soplo. Escuela Neijing. Ediciones Tian. Cuenca, España.

- Pérez, Xiomarita (2004). Brinca La Tablita...Canciones y Juegos Tradicionales dominicanos. Grupo Santillana

- Rabecq, María M. (1957)."Comenius, apóstol de la educación". El Correo. UNESCO. Nov.. Año 10, No.11

- Rodari, Gianni. (2001).Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. 7ma. Edición. Barcelona: Ediciones del Bronce. Editorial Planeta,S.A.

- Rodari, Gianni. (2001). Cuentos Para Jugar. Editorial Alfaguara. España.

- Rogoff. Barbara.(2003).The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press

- Svoboda, R. (1995). AYURVEDA. Medicina Milenaria de la India. Barcelona. Ediciones URANO, S.A.

- Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia. "Didáctica General". UNED.

- Torres, Rosa María.(2007).12 Tesis Para el Cambio Educativo. Fe y Alegría. Santo Domingo.

BIBLIOGRAFIA WEB

- Corzo Correa. Pedro."Mayéutica". Portal Académico IEMS.
- Galeano. Eduardo. "Los cuenta cuentos anónimos me enseñaron lo que sé". video http://www.youtube.com/watch?-v=wbu5oLmYTkY&list=PLGKM0PAJL-QIEkTbNNZzv4R5ZruWfKSmX
- Green. Juan Carlos. http://buscando-vidaylibertad.blogspot.com/2013/04/imaginacion-y-fantasia.html
- "La Casa Embotellada" (video). www.youtube.com/watch?v=EVWRHt7YIl
- "La Historia de las Cosas" (video). http:www.youtube.com/watch?v=lrz-8FH4PQPU
- "La tierra está enferma". Video. www.youtube.com/watch?v=zlugcpczjhQ
- Martín Díaz, Adolfo. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf
- Montero,Beatriz. "Decálogo del cuenta cuentos". Video http://www.youtube.com/watch?v=YBGMeTZj44E
- OMS. (2006). "Definición de Salud (OMS-1946). www3.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congre2006/conarpe34/se_petroff.pdf
- Osoro. Kepa. www.Plec.es/documentos.Php?id documento=34&id_sección
- Quezada,Miguel. "Desarrollo del Lenguaje en el Niño de 0 a 6 años". www.waece.org/Biblioteca/pdfs/do59.Pdf.
- Ver Rowshan. Arthur. "Lectura de Cuentos por Edades: Educación Infantil". Weducacion.info/guía/guion-cuentos-por-edades.html. y http://sol-e.com/motor.php?id_seccion=7&subsec=81&separata=1&ideaok=59
- Sagan, C. "Un Pálido Punto Azul" video. www.youtube.com/watch?v=stW-123gwu3k.
- Rodari, Gianni. 2001. Gramática de la Fantasia: Introducción al Arte de Inventar Historias. Ob. Cit. P.157
- Egan,K. (1991). La Comprensión de la Realidad en la Educación Infantil y Primaria. Ediciones Morata. Madrid. Cap. 1.Álgunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños.
- http://encina.pntic.mec.es/-alor0009/cuentosninos.htm

ONÉ RESPE

Centro de Reflexión, Encuentro y Solidaridad

FUNDACION PROPA-GAS